



”Mehän halutaan korkeesti koulutettuja ihmisiä Suomeen.”

Tulkintarepertuaarit puheessa pakolaistaustaisten
korkeakoulutuksesta

Helsingin yliopisto
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Yleisen ja aikuiskasvatustieteen opintosuunta
Joulukuu 2019
Johanna Kaila

Ohjaaja: Leila Pehkonen

“We must not believe the many, who say that only free people ought to be educated, but we should rather believe the philosophers who say that only the educated are free.”

(Epictetus: The Discourses)

<p align="center">HELSINGIN YLIOPISTO – HELSINGFORS UNIVERSITET – UNIVERSITY OF HELSINKI</p>		
<p>Tiedekunta - Fakultet - Faculty</p> <p>Kasvatustieteellinen tiedekunta</p>		
<p>Tekijä - Författare - Author</p> <p>Johanna Kaila</p>		
<p>Työn nimi - Arbetets titel - Title</p> <p>”Mehän halutaan korkeesti koulutettuja ihmisiä Suomeen.” Tulkintarepertuaarit puheessa pakolaistaustaisten korkeakoulutuksesta</p>		
<p>Oppiaine - Läroämne - Subject</p> <p>Yleinen ja aikuiskasvatustiede</p>		
<p>Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor</p> <p>Pro gradu -tutkielma / Leila Pehkonen</p>	<p>Aika - Datum - Month and year</p> <p>Joulukuu 2019</p>	<p>Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages</p> <p>99 + 4</p>
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Pakolaistaustaiset osallistuvat korkeakoulutukseen huomattavasti epätodennäköisemmin kuin muu väestö. Samaan aikaan kun Suomessa tavoitellaan kansainvälistä osaamista, korkeakoulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa ja korkeakouluttautuneiden osuuden kasvua, monen pakolaistaustaisten korkeakoulupotentiaali jää tunnistamatta keskenään ristiriitaisissa puhetavoissa ja käytännöissä.</p> <p>Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan pakolaistaustaisten korkeakoulutusta käsittelevää puhetta ja siinä ilmeneviä selontekoja, joilla kysymystä pakolaistaustaisten korkeakoulutukseen pääsystä tehdään ymmärrettäväksi. Tutkimus kiinnittyy sosiaalisen konstruktionismin lähtökohtiin ja diskurssianalyttiseen tutkimussuuntaan, jossa todellisuuden nähdään rakentuvan ja uusiutuvan puheessa jäsenyissä merkityssysteemeissä. Merkityssysteemeitä paikannetaan tutkimusaineistosta tulkintarepertuaarin käsitteellä.</p> <p>Tutkimusaineisto koostuu EUCRITE-projektia varten kerätyistä 13 teemahaastatteluista, joiden informanttien ovat Aalto-yliopiston oppimispalveluiden ja kahden muun suomalaisen korkeakoulun SIMHE-palveluiden henkilökuntaa sekä Aalto-yliopiston pakolaistaustaisia opiskelijoita. Aineiston analyysin tuloksena tunnistettiin kuusi erilaista tulkintarepertuaaria: uhrirepertuaari, uhkarepertuaari, individualistinen repertuaari, yhdenvertaisuusrepertuaari, hyötyrepertuaari ja humanistinen repertuaari. Repertuaarien välisiä kytkeviä ja valtasuhteita tarkastelemalla pakolaistaustaisten korkeakoulutukseen pääsyä havaittiin erityisesti merkityksellistävän sellaiset luonnehdinnat, joissa pakolaistaustaiset määrittyivät passiivisiksi uhreiksi (uhrirepertuaari), joissa korkeakoulutukseen pääsyn katsotaan riippuvan yksilön itseohjautuvuudesta (individualistinen repertuaari) ja joissa pakolaistaustaisten lähtökohdat korkeakoulutukseen jäävät tunnistamatta (yhdenvertaisuusrepertuaari).</p> <p>Tutkimustulosten pohjalta on syytä kysyä, millä ehdoin kansainvälinen osaamispotentiaali tulee tunnustetuksi ja miten korkeakouluissa voitaisiin huomioida pakolaistaustaisten hakijoiden lähtökohdat niin, ettei sitä tulkittaisi uhkana yhdenvertaisuudelle vaan sen toteutumista edistävänä toimenpiteenä.</p>		
<p>Avainsanat - Nyckelord - Keywords</p> <p>pakolaistaustaiset, korkeakoulutusmahdollisuudet, sosiaalinen konstruktionismi, diskurssianalyysi, tulkintarepertuaari, merkityksellistäminen, merkityssysteemien kirjo</p>		
<p>Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited</p> <p>Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)</p>		

<p>HELSINGIN YLIOPISTO – HELSINGFORS UNIVERSITET – UNIVERSITY OF HELSINKI</p>		
<p>Tiedekunta - Fakultet - Faculty</p> <p>Faculty of Educational Sciences</p>		
<p>Tekijä - Författare - Author</p> <p>Johanna Kaila</p>		
<p>Työn nimi - Arbetets titel - Titel</p> <p>"We do want highly educated people in Finland." Interpretative repertoires in speech about refugees' higher education</p>		
<p>Oppiaine - Läroämne - Subject</p> <p>Education</p>		
<p>Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor</p> <p>Master's Thesis / Leila Pehkonen</p>	<p>Aika - Datum - Month and year</p> <p>December 2019</p>	<p>Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages</p> <p>99 + 4</p>
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>People with a refugee background are much less likely to participate in higher education than the general population. As Finland seeks international competence, equity in higher education opportunities and an increase in the number of university graduates, the academic potential of many refugees remains unrecognized in contradictory ways of speaking and practices.</p> <p>This Master's thesis examines speech on refugees' higher education and accounts that attempt to make the question of refugee access to higher education understandable. Research focuses on the foundations of social constructionism and the discursive analytical research tradition, whereby reality is seen constructed and renewed in systems of meaning structured in speech. Meaning systems arise in the research material through the concept of interpretative repertoire.</p> <p>The research material consists of 13 theme interviews collected for the EUCRITE project. Interviewees are staff from Aalto University learning services and from SIMHE services of two other Finnish universities, as well as students with a refugee background from Aalto University. As a result of the analysis of the data, six different interpretative repertoires were identified: victim repertoire, threat repertoire, individualistic repertoire, equality repertoire, utility repertoire and humanistic repertoire. Through analyzing the interrelationships and power relations between the repertoires, one can conclude that the most prevalent repertoires were those that define refugees as passive victims (victim repertoire), explain access to higher education as dependent upon individuals' own activity and self-direction (individualistic repertoire), and ignore refugees' starting points vis-à-vis higher education (equality repertoire).</p> <p>On the basis of the research results, it is worth asking how international knowledge potential becomes recognized. In addition, this leads us to question how the starting points of applicants with a refugee background could be taken into account in higher education institutions, not as a threat to equality but rather as a means to achieve it.</p>		
<p>Avainsanat - Nyckelord - Keywords</p> <p>refugees, access to higher education, social constructivism, discourse analysis, interpretative repertoire, sensemaking, variety of representations</p>		
<p>Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited</p> <p>Helsinki University Library – Helda / E-thesis (opinnäytteet)</p>		

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	1
1.1	Tutkielman tavoitteet ja lähtökohdat	3
1.2	Pakolaistaustaisen määrittelyä	5
2	PAKOLAISTAUSTAISEN KORKEAKOULUTUSMAHDOLLISUUKSIEN TARKASTELUA	7
2.1	Kenellä on pääsy korkeakoulutukseen?	9
2.1.1	Tasa-arvon käsitteen ulottuvuudet	11
2.1.2	Korkeakoulutusmahdollisuuksien tasa-arvo pirullisena ongelmana	14
2.2	Tie korkeakoulutukseen käy kotoutumiskoulutuksen kautta	17
2.3	Koulutuspolitiikka uusliberalistisella aikakaudella	21
3	TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	25
3.1	Tieteenfilosofista pohdintaa	25
3.2	Diskurssianalyttinen tutkimussuunta	27
3.3	Tulkintarepertuaari käsitteellisenä työkaluna	30
3.4	Tutkimuskysymykset	31
4	TUTKIMUSAINEISTON KERUU JA KÄSITTELY	32
4.1	Haastateltavat	32
4.2	Haastattelutilanteet	35
4.3	Aineiston analyysin vaiheita	37
5	TULOKSET	43
5.1	Uhrirepertuaari	43
5.2	Uhkarepertuaari	48
5.3	Individualistinen repertuaari	50
5.4	Yhdenvertaisuusrepertuaari	56
5.5	Hyötyrepertuaari	63
5.6	Humanistinen repertuaari	68
5.7	Merkityssysteemien kirjon tarkastelua – yhteenveto tuloksista	72
6	LOPUKSI	78
6.1	Tutkimuksen rajoitukset ja luotettavuus	81
6.2	Tutkimusprosessin luonnehdintaa	84
6.3	Jatkoehdotuksia	85
	Lähteet	87
	Liitteet	100

1 JOHDANTO

Kiinnostukseni tarkastella pakolaistaustaisten korkeakoulutusmahdollisuuksia on virinnyt työkokemuksestani maahanmuuttajien kotoutumiskouluttajana. Olen opintojeni ohella työskennellyt yksityisessä kotoutumiskoulutusta tarjoavassa yrityksessä, ja työssäni havahtunut siihen, kuinka monet tekijät haastavat pakolaisena maahan muuttaneiden korkeakoulutustavoitteiden toteutumista. Samaan aikaan kun Suomessa puhutaan ulkomailta tulevan osaamisen ja kansainvälisen asiantuntijuuden kasvavasta tarpeesta, koulutusmahdollisuuksien tasa-arvosta ja yhdenvertaisesta yhteiskunnasta, monen pakolaistaustaisen korkeakoulutukseen pääsyn mahdollisuuksia heikentävät rinnakkaiset ja keskenään ristiriitaiset puhumisen tavat ja käytännöt, joissa heidän korkeakoulupotentiaalinsa jää tunnistamatta. Havahtuminen tähän ristiriitaan herätti mielenkiintoni tarkastella pro gradu -tutkielmassani sitä, millaisin puhetavoin pakolaistaustaisten korkeakoulutusta merkityksellistetään, mitä ideologisia ilmentymiä näissä merkityksenannoissa on tunnistettavissa ja miten pakolaistaustaisten korkeakoulutukseen pääsyä tai pääsemättömyyttä tehdään niissä ymmärrettäväksi. Ilmenevät puhetavat tulkitsen sosiaalista todellisuutta rakentavana ja ylläpitävänä toimintana, joka vaikuttaa pakolaistaustaisten korkeakoulutusmahdollisuuksiin liittyvien käytänteiden järjestymiseen.

Maailmanlaajuisesti pakolaisia on enemmän kuin koskaan ennen. Sotia, vainoa ja konflikteja pakenevien ihmisten määrä on jo pitkään rikkonut ennätyksiä vuodesta toiseen, mutta vuonna 2018 se nousi historiallisen korkealle yli 70 miljoonaan. Pakolaisten määrä on lähes kaksinkertaistunut vain kuudessa vuodessa, kun joka päivä noin 37 000 ihmistä joutuu jättämään kotinsa. (UNHCR, 2019.) Ilmastomuutoksen edetessä pakolaisuus tulee todennäköisesti lisääntymään entisestään, sillä sääoloista aiheutuvat satojen menetykset heikentävät maiden kansantaloutta ja aiheuttavat paikallisia konflikteja ja sotatilanteita (Missirian & Schlenker, 2017). Vaikka kaikista maailman pakolaisista Suomeen tai edes Eurooppaan asti päätyy vain pieni murto-osa, ovat viime vuosien turvapaikanhakijamäärät olleet Suomessakin poikkeuksellisia. Vuonna 2015 Suomeen tuli Lähi-Idän alueen kriisien seurauksena 32 477 turvapaikanhakijaa (Migri, <http://tilastot.migri.fi/#applications/23330?start=560&end=560>), kun muuten turvapaikanhakijoita on tullut 2010-luvulla noin 4000-6000 henkilöä vuosittain (EMN, 2017).

Pakolaisuuden lisääntyessä tulee kiinnittää huomiota toimenpiteisiin, joilla varmistetaan uusien tulokkaiden integroituminen yhteiskuntaan. Tämä lisää koulutustarvetta ja -painetta, sillä

koulutus edistää pakolaistaustaisten yhteiskunnallista osallisuutta, toimintakykyä ja työllisyyttä. Pakolaistaustaiset eivät kuitenkaan ole koulutustarpeiltaan ja -toiveiltaan homogeeninen ryhmä, vaikka heihin niin usein suhtaudutaankin. Suomessa turvapaikanhakijoiden koulutustaustaa vuonna 2016 selvittäneen Testipisteen mukaan useammalla kuin joka neljännellä turvapaikanhakijalla oli taustallaan korkeakouluopintoja, ja noin 16 prosenttia oli suorittanut korkeakoulututkinnon, joka oli tyypillisesti kandidaatin tutkinto (Sandberg & Stordell, 2016). Monet korkeakoulukelpoiset pakolaistaustaiset haluaisivat jatkaa opintojaan korkeakouluissa, mutta korkeakoulutukseen pääsy on heille huomattavasti epätodennäköisempää kuin kantaväestön edustajille tai edes muille maahanmuuttajille. (Stevenson & Willot, 2007; WFC, 2009; RSN, 2012). Korkeakoulutus ei ole tasapuolisesti koko väestön saavutettavissa missään päin maailmaa. Vähemmistöryhmien koulutusmahdollisuuksien kehittäminen on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää, kun tarkastellaan väestön koulutustasoa kokonaisuutena. Suomen lähivuosien tavoite olla avoin, kansainvälinen ja monikulttuurinen maa, jossa mahdollisuuksien tasa-arvo toteutuu osaamis- ja koulutustason kasvaessa, edellyttää massiivisia kehitystoimia heikommassa asemassa olevien korkeakoulutusmahdollisuuksien edistämiseksi. (OKM, 2019b.)

Samaan aikaan Suomessa on huolestuttu yleisestä osaamis- ja koulutustason laskusta. Korkeakouluttautuneiden osuus kasvaa Suomessa tällä hetkellä hitaammin kuin OECD-maissa keskimäärin, ja ennusmerkkejä työikäisen väestön koulutustason taantumisesta EU- ja OECD-maiden keskitason alapuolelle on jo lähitulevaisuudessa (Kalenius, 2014). Korkea osaamis- ja koulutustaso ovat olleet Suomen kehityksen ja menestyksen avaintekijöitä, ja niiden laskun pelättään heikentävän kansakunnan sivistystasoa, tasa-arvoa, hyvinvointia, talouskasvua ja kilpailukykyä (ks. esim. Akava, 2014; STTK & Arene, 3.2.2017). Siksi uutena tavoitteena on nostaa korkeakouluttautuneiden nuorten osuus 50 prosenttiin vuoteen 2030 mennessä (OKM, 2019c). Potentiaalisia tulevaisuuden asiantuntijoita on joka tapauksessa määrällisestikin aikaisempaa vähemmän, sillä syntyvyys on Suomessa romahtanut matalammalle kuin koskaan (Tilastokeskus, 30.9.2019). Väestönkasvu on jo pidemmän aikaa riippunut maahanmuutosta (Tilastokeskus, 24.9.2019), joka toimii valtiolle merkittävänä voimavarana integraation toteutuessa. Maahanmuuton on todettu kohentavan maan taloudellista suorituskykyä ja parantavan maan työllisyysastetta, kun maahanmuuttajista tulee maan vakituksia asukkaita ja he pääsevät osaksi sen järjestelmiä ja instituutioita (d’Albis, Boubtane & Coulibaly, 2018).

Nykyisen opiskelijavolyymin ja korkeakouluverkoston säilyttämiseksi korkeakoulujen tulee rekrytoida selvästi enemmän opiskelijoita ulkomailta sekä edistää eri lähtökohdista tulevien

kansalaisten pääsyä korkeakoulutukseen. MIPEX (Migrant Integration Policy Index) -tutkimuksen tulosten pohjalta tehdyssä suosituksessa Suomea ohjeistetaan lisäämään erityisesti EU-alueen ulkopuolella syntyneiden korkeakouluopiskelijoiden määrää (Huddleston, Bilgili, Joki & Vankova, 2015). Samalla teknillisillä korkeakouluilla on tarve edistää tekniikan alan opintojen vetovoimaisuutta, sillä alaa on arvioitu uhkaavan huomattava asiantuntijapula jo lähitulevaisuudessa (Teknolagateollisuus, 2018). Pakolaistaustaisten korkeakoulutusmahdollisuuksien edistäminen erityisesti tekniikan alalla saa vahvan tukensa nykyisissä globaaleissa tietotalouksissa vallitsevista diskursseista, joissa teknologia-aidot, kansainvälisyys ja ulkomailta tuleva osaaminen kuvataan valtion menestykselle hyödyllisinä tekijöinä. Lisäksi koska teknologiaosaamisen uskotaan vastaavan tietoyhteiskunnan työelämätarpeisiin, sen voi nähdä tukevan pakolaistaustaisten integroitumista yhteiskuntaan. (ks. OKM, 2019a; OKM, 2019b; Teknolagateollisuus, 2018.)

1.1 Tutkielman tavoitteet ja lähtökohdat

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelen pakolaistaustaisten korkeakoulutusta käsittelevää puhetta. Olen kerännyt tutkimusaineistoni haastattelemalla Aalto-yliopiston¹ oppimispalveluiden ja kahden muun suomalaisen korkeakoulun SIMHE (Supporting Immigrants in Higher Education in Finland) -palveluiden² henkilökuntaa sekä Aalto-yliopiston pakolaistaustaisia opiskelijoita. Tavoitteeni on kuvata ja tulkita aineistossani ilmeneviä merkityksellistämisen tapoja, joilla kysymystä pakolaistaustaisten korkeakoulutukseen pääsystä tehdään ymmärrettäväksi. Merkitykset ymmärrän historiallisesti ja ihmisten välisessä yhteistyössä syntyneiksi asioiksi, jotka ovat monitulkintaisia ja aikakaudesta riippuvaisia, mutta jotka edustavat laajemmin yhteisöihin kiinnittyviä käsityksiä (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen, 2011). Sosiaalinen konstruktionismi ja diskurssianalyttinen tutkimussuunta suuntaavat huomioni puheessa jäsentyviin merkityssysteemeihin, joita tässä tutkielmassa kutsun tulkintarepertuaareiksi, sekä niissä rakentuviin ja ylläpysyviin sosiaalisen todellisuuden versioihin. Tämä lähtökohta taustoittaa koko tutkielmaani ja tulee ilmeiseksi tutkimusmetodologian valinnassa, tutkimusongelman muotoilussa ja tutkimustuloksieni jäsentymisessä.

¹ Aalto-yliopisto on Espoossa ja Helsingissä sijaitseva tekniikan, kauppätieteiden ja taiteiden alojen kansainvälinen yliopisto. <http://www.aalto.fi/fi/> (Haettu 11.9.2018)

² SIMHE-palvelut auttavat korkeakoulutukseen orientoituneita maahanmuuttajia aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisessa sekä korkeakoulutukseen hakeutumisessa. http://cimo.innofactor.com/korkeakoulut_tuke-massa_maahanmuuttajia/simhe_palvelut (Haettu 9.9.2019)

Olen kirjoittanut tutkielmani yhteistyössä Aalto-yliopiston kanssa ja osana EUCRITE-projektia³ (European Center for Refugee Integration in Higher Education, 1.9.2017-30.11.2019), jossa olin mukana Aalto-yliopiston työntekijänä huhtikuusta 2018 lähtien. Projektin tavoitteena oli edistää pakolaistaustaisten pääsyä ja integroitumista teknilliseen korkeakoulutukseen. Sen jäsenyliopistot olivat TU Darmstadt (Saksa), Aalto-yliopisto (Suomi), INP Grenoble (Ranska), KU Leuven (Belgia), Politecnico di Torino (Italia) ja TU Graz (Itävalta). Varsinaisena kohde-ryhmänä oli yliopistohenkilöstö, sillä yhtenäisen, monikulttuurisen ja erilaisuutta arvostavan opiskeluympäristön rakentuminen edellyttää riittävää tietämystä ja taitoa henkilökunnalta (Dodson, 2013). Henkilöstölle suunniteltiin ja järjestettiin koulutusta pakolaistaustaisten korkeakouluintegraation tukemiseen liittyen. Lisäksi laadittiin selvitys korkeakoulutukseen pääsyn vaihtoehtoisista väylistä eri yliopistoissa, jotta keinot, tai niiden puute, todeta epätavomaisesta koulutustaustalla hakevan korkeakoulukelpoisuus tulisivat näkyviksi. Bolognan prosessin tavoitteiden mukaisesti projektissa pyrittiin luomaan eurooppalaiseen yhteistyöhön perustuvia innovaatioita, yhtenäistämään olemassa olevia käytäntöjä sekä edistämään tiedon ja hyvien käytäntöjen vaihtokauppaa yliopistojen välillä (ks. Bologna Declaration, 1999).

Tutkielmani avaa keskustelun aiheesta, jota on toistaiseksi tutkittu Suomessa vain vähän tai ei lainkaan. Pakolaistaustaisten korkeakoulutusta käsittelevät aikaisemmat tutkimukset ovat tuottaneet pääasiassa tilastotietoa pakolaistaustaisten koulutusrakenteesta (Sutela & Larja, 2015; Sandberg & Stordell, 2016). Lisäksi aihetta sivuavaa tutkimusta on tehty esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten oppijoiden sivistyksellisestä yhdenvertaisuudesta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä (Ouakrim-Soivio & Hietala, 2016), maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutussiirtymistä toisen asteen koulutukseen (Kalalahti, Varjo & Janhukainen, 2017) sekä yleisemmin maahanmuuttajille tarjotuista kotouttamistoimenpiteistä ja heidän pääsystään yhteiskunnan instituutioihin (Martikainen, Valtonen & Wahlbeck, 2012; Kurki, 2018). Vuosien 2018-2019 aikana Karvi toteutti maahanmuuttajien korkeakouluosallisuutta käsittelevän arviointihankkeen, jossa tarkasteltiin korkeakoulutukseen osallistumista, sen esteitä sekä jo toimivia käytänteitä (Airas ym., 2019).

Vaikka monessa muussa maassa pakolaistaustaisten korkeakoulutukseen pääsyyn liittyvät kysymykset tunnistetaan selvemmin, on myös kansainvälinen sitä koskeva tutkimus jäänyt vähäiseksi ja yksipuoliseksi. Useissa tutkimuksissa korostetaan pakolaistaustaisten henkilökohdaisina näyttäytyviä haasteita, mutta kysymykset sellaisista rakenteellisista tekijöistä, joiden

³ European Centre For Refugee Integration In Higher Education: <http://www.eucrite.eu/> (Haettu 19.6.2018)

ratkaiseminen voisi edesauttaa korkeakoulutukseen pääsyä, saattikka pakolaistaustaisten korkeakouluopiskelijoiden omat kokemukset, jäävät yleensä huomiotta (Vickers, McCarthy & Zammit, 2017; Federe, 2010; Morrice, 2011). Tässä tutkielmassa paikkaan näitä puutteita diskurssianalyysin keinoin. Vallitsevat kielenkäytön tavat tunnistamalla pyrin ymmärtämään niitä prosesseja, joissa pakolaistaustaisten korkeakoulutusmahdollisuuksiin vaikuttavat käytänteet rakentuvat ja saavat oikeutuksensa. Korkeakoulutukseen pääsyn esteenä olevien rakenteiden purkamisen edellytyksenä on niiden näkyväksi tekeminen. Lisäksi tutkielmassani äänen saavat myös pakolaistaustaiset itse, joiden haastattelut ovat osa aineistoani. Toivon tutkielmani tuovan pakolaistaustaiset korkeakouluopiskelijat näkyväksi ja mahdolliseksi ilmiöksi suomalaisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa, ja herättävän pohdinnan siitä, millä ehdoin kansainvälinen osaamispotentiaali tulee yhteiskunnassa tunnustetuksi ja arvostetuksi.

1.2 Pakolaistaustaisen määrittelyä

Pakolaiset nähdään tavallisesti osana yleistä maahanmuuttajien kategoriaa sekä tutkimuskirjallisuudessa että arkikielessä. Tähän maahanmuuttajien ryhmään lasketaan kuuluvan eri syistä pysyvästi maahan muuttaneet ihmiset, olivatpa heidän lähtökohtansa maahanmuutolle mitkä tahansa. Maahanmuuttajan käsitettä käytetään rinnakkain esimerkiksi siirtolaisen, ulkomaalaisen, pakolaisen ja turvapaikanhakijan käsitteiden kanssa (Kurki, 2018), ja toisinaan sitä täsmennetään sen perusteella, onko henkilö muuttanut maahan humanitaarisista vai taloudellisista syistä, laittomasti vai laillisesti (Migration Observatory, 2013). Riitaoja (2013) on havainnut, että arkikielessä maahanmuuttajalla tarkoitetaan erityisesti sellaisia henkilöitä, joiden katsotaan kansallisuuden, ihonvärin ja uskonnon perusteella selvästi poikkeavan valkoihoisesta, sekulaarista eurooppalaisesta. Vaikka julkisessa keskustelussa maahanmuuttajan termiä pidetään neutraalina kuvauksena maahan muuttaneesta henkilöstä, on sen toisinaan havaittu viittaavan johonkin vähempiarvoiseen (Kurki, 2018).

Monet korkeakoulutukseen liittyvät kysymykset koskettavat kaikkia maahanmuuttajia heidän erilaisista lähtökohdistaan riippumatta, joten tässäkin tutkielmassa tarkastelen joitakin teemoja yleistetysti kaikkien maahanmuuttajien näkökulmasta. Silti kaikkien maahanmuuttajien niputtaminen samaan kategoriaan tekee näkymättömäksi heidän vaihtelevat taustansa, lähtökohtansa ja tarpeensa. Pakolaiset eivät ole tulleet maahan vapaasti muuttoaan valmistellen, vaan kotimaansa kriisiytynyttä tilannetta paetakseen. Jo tästä syystä he voivat kohdata joitakin sellaisia erityisiä haasteita, jotka eivät kosketa vaikkapa työn, opiskelujen tai perheen perässä maahan muuttaneita. Bauman (2004) kuvaa pakolaisia globalisaatiossa hukatuiksi elämiksi,

joilta on viety kaikki muut identiteetit paitsi ne, jotka jättävät heidät ilman sosiaalista asemaa, tunnustusta ja toimijuutta. Pakolaisiin suhtaudutaan yhteiskunnassa usein kielteisemmin kuin taloudellisesti hyödyllisempinä pidettyihin maahanmuuttajiin (Jaakkola, 1999, 25), ja he ovat muita maahanmuuttajaryhmiä heikommassa asemassa niin taloudellisesti, sosiaalisesti kuin terveydellisestikin (McBrien, 2005; Segal & Mayadas, 2005; Connor, 2010). Myös korkeakoulutukseen he päätyvät muita maahanmuuttajia epätodennäköisemmin (Ferede, 2010).

Pakolaisten oikeusasemaa koskevassa yleissopimuksessa pakolaiseksi määritellään henkilö, jolla on perusteltua aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi rodun, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskuntaluokkaan kuulumisen tai poliittisen mielipiteen johdosta, oleskelee kotimaansa ulkopuolella ja on kykenemätön turvautumaan koti- tai asuinmaansa suojaan (Pakolaisten oikeusasemaa koskeva yleissopimus, 77/1968, artikla 1). Virallisen pakolaisaseman henkilö saa silloin, kun valtio myöntää hänelle turvapaikan tai kun Yhdistyneiden kansakuntien pakolaisjärjestö UNHCR katsoo hänet pakolaiseksi (Migri, https://migri.fi/sanasto#P_fi). Käsitteenä pakolainen on kuitenkin kiistelty ja monimerkityksinen, ja sille annetut määritelmät ovat vaihdelleet eri aikoina. Määritelmän muodostamiseen ovat vaikuttaneet toisaalta valtioiden usko ihmisoikeuksiin ja hädänalaisten suojeluun, toisaalta haluttomuus ottaa ihmisiä vastuulleen (Worster, 2012). Nykyään voimassaolevan Pakolaisten oikeusasemaa koskevan yleissopimuksen määritelmä on jokseenkin vanhentunut, sillä siitä puuttuu ympäristö- tai ilmastopakolaisuuden huomioiminen, vaikka ympäristöongelmat ovat yhä useammin pakolaisuuden aiheuttajana (Marshall, 2011).

Kantaväestön silmissä pakolaiseksi määritelty profiloituu helposti ainoastaan pakolaisuutensa kautta (Varjonen, 2013). Pakolaisuus on kuitenkin vain yksi osa ihmisen elämänhistoriaa ja kertoo vain vähän hänestä ihmisenä. Haluan tässä tutkielmassa välttää pakolaisuuden määrittymistä yksittäisenä, itsemäärittävänä taustatekijänä, jossa ihmisen elämän muut osa-alueet ja ympäristöt jäävät huomiotta. Käsitän pakolaisiksi kaikki sellaiset ihmiset, jotka ovat muuttaneet maahan kotimaansa oloja paetakseen, oli heillä virallista pakolaisstatusta tai ei. Siksi pakolaisista puhumisen sijaan käytän johdonmukaisesti termiä pakolaistaustainen. Termi tekee näkyväksi pakolaisen elämänhistorian ja taustan, johon voi kuulua erilaisia sosioekonomisia asemia, henkilöhistorioita ja psykologisia tai henkisiä tilanteita. (Malkki, 2012; ks. myös Ludwig, 2013.)

2 PAKOLAISTAUSTAISEN KORKEAKOULUTUS- MAHDOLLISUUKSIEN TARKASTELUA

Pakolaistaustaisten on useissa tutkimuksissa katsottu lukeutuvan yhteiskunnan heikompiin osiin vähemmistöön, jonka kouluttautumista vaikeuttavat lukuisat haasteet (ks. esim. Stevenson & Willot, 2007; Ferde, 2010). Haasteet koulutuksen saavutettavuudessa koskettavat kaikkia koulutusasteita (Doyle & O'Toole, 2013), mutta korostuvat erityisesti korkeakouluasteella (Morrice, 2009) opiskelukyvykkyydestä tai -motivaatiosta riippumatta. Tunnustetun korkeakoulukelpoisuuden saavuttaminen voi pakolaistaustaiselta edellyttää valtavasti sellaista näkymätöntä työtä, oppimista ja sopeutumista, mitä tavanomaisella taustalla opiskelemaan hakeva kohtaa tuskin lainkaan. Kaikki tämä oppiminen ei ole pelkästään positiivista, ja iso osa siitä tapahtuu informaalisti instituutioiden ulkopuolella. (Morrice, 2011.)

Lukuisten tutkimusten ja viranomaistahojen mukaan pakolaistaustaisten suurimpina esteinä korkeakoulutukseen pääsulle ovat ongelmat aiemman koulutustaustan tunnustamisessa, puutteellinen kielitaito, puuttuvat henkilötodistukset tai muut tarvittavat dokumentit, taloudelliset vaikeudet sekä korkeakoulutukseen hakeutumiseen liittyvän tiedon puute (Dryden-Peterson & Giles, 2010; Anselme & Hands, 2010; Federe, 2010; Bajwa ym., 2017; OKM, 2019b). Ongelmat aikaisemman osaamisen tunnistamisessa ja koulutustaustan todentamisessa lienevät näistä keskustelluimpia. Huolimatta vuoden 1951 Geneven pakolaissopimuksesta, jossa sopimusvaltioita kehoitetaan ulkomaisten todistusten tunnustamiseen (UNHCR, 2010), pakolaistaustaisten aikaisemman osaamisen tunnustaminen ei toteudu riittävän tehokkaasti ja johdonmukaisesti sopimusvaltioidenkaan korkeakouluissa (Anselme & Hands, 2010). Ulkomailla suoritetuille opinnoille ja tutkinnoille ei anneta samanlaista arvoa kuin kotimaassa suoritetuille opinnoille (Kurki, 2018). Tavanomaisesta poikkeavan koulutustaustan tunnustaminen asettuu huonosti olemassa oleviin toimintalinjauksiin, ja päteväksi todennettujen todistusten saamisessa kestää kohtuuttoman pitkään. Aikaisemman osaamisen huomiotta jättämisellä sivuutetaan ihmisen mukanaan tuoma kulttuurinen pääoma (Morrice, 2011), mikä on menetys sekä ihmiselle itselleen että koko yhteiskunnalle. Anselmen ja Handsin (2010) mukaan aikaisemman osaamisen tunnistamisen turvaamista tulisi pitää kokonaisvaltaisena, kaikkea humanitaarista työtä läpileikkaavana periaatteena.

Toisaalta on huomioitava, että pakolaistaustaisen syyt maasta pakenemiseen ja raskas pakomatka ovat voineet verottaa hänen voimavarojaan ja toimintakykyään niin, että mahdollisuudet

yhteiskunnan järjestelmiin ja instituutioihin osallistumiseen ovat heikommat kuin muun väestön edustajilla (Malin & Anis, 2013). Useiden tutkimusten mukaan pakolaistaustaisilla esiintyy huomattavan usein traumaperäisiä stressihäiriöitä, ahdistusta ja depressiota (ks. Heeren ym., 2012; Elklit ym., 2012; Durà-Vilà ym., 2013; Castaneda ym., 2018). Valtaväestöön verrattuna pakolaistaustaisen riski kärsiä traumaperäisistä stressihäiriöistä on jopa kymmenkertainen (Fazel, Wheeler & Danesh, 2005). Yhteiskunnan voi olla vaikea suhtautua erityiseen avuntarpeeseen. Vaikka pakolaistaustaisilla on usein kokemuksia kidutuksesta, on kidutuksen uhreille tarjottavaa kuntoutusta ollut Suomessa vain vähän tarjolla (Miettinen, Jokinen & Mikkonen, 2013). Pakolaistaustaiselta puuttuvat usein myös sosiaalinen verkosto ja tuki (Earnest ym., 2010), sillä perhe ja lähiyhteisö ovat yleensä hajonneet maasta pakenemisen vaiheessa (Choumanivong, Poole & Cooper, 2014). Sosiaalisten verkostojen puute vaikeuttaa yhteiskuntaan integroitumista ja asettaa pakolaistaustaisen haavoittuvaiseen asemaan (Campion, 2018).

Myös rasismi, eli ihmisen etniseen alkuperään, ihonväriin, syntyperään tai kansalaisuuteen pohjautuva erottelu ja syrjintä, aiheuttaa stressi- ja ahdistusoireita ja heikentää yksilön hyvinvointia (Jasinskaja-Lahti ym. 2002). Pakolaistaustaisten on todettu kohtaavan rasistisia ja asenteellisia esteitä, jotka haittaavat heidän täysipainoista osallisuuttaan yhteiskunnassa (Devere, McDermott & Verbitsky 2006). Heihin suhtaudutaan useissa yhteyksissä jo lähtökohtaisesti uhkaavana ihmisryhmänä, vaarana yhteiskuntarauhalle ja valtion resursseja kuluttavina tungetelijoina (Castles, 2003; Yuval-Davis, Anthias & Kofman, 2005). Kurjen (2018) mukaan rasismi, syrjintä ja kielteiset asenteet ovat pohjimmiltaan todellisia syitä sille, miksi joidenkin rodullistettujen ihmisten, jollaisina pakolaistaustaisetkin näyttäytyvät, on vaikea integroitua yhteiskuntaan. Rasismi tulee ilmi monissa institutionaalisissa esteissä, kuten ulkomaalaisille laadituissa lainsäädännöllisissä rajoituksissa ja ulkomaisen tutkinnon tunnistamisen ongelmassa (Kurki, 2018). Yhteiskunnan rakenteelliset epäkohdat heikentävät pakolaistaustaisen mahdollisuuksia toimia itsenäisenä toimijana (Gateley, 2015; Campion, 2018). Myös integroitumista edellyttävää motivaatiota voi olla vaikea pitää yllä negatiivisessa asenneympäristössä (Malin, 2011). Silti pakolaistaustaisten kouluttautumattomuutta tai työttömyyttä saatetaan perustella heidän personoiduilla heikkouksillaan kuten kyvykkyyden ja kompetenssin puutteella. Vallalla olevissa diskursseissa pakolaistaustaiset on yleistä kuvata vailla tarvittavia ominaisuuksia ja taitoja, jotta he voisivat täyttää kunnollisen tai menestyvän kansalaisen kriteerit (Morrice, 2011, 129).

Pakolaistaustaisten nuorten on kaikesta huolimatta todettu pitävän kouluttautumista elämänsä keskeisenä arvona ja yhtenä tärkeimmistä tavoitteistaan (Walker, 2011; RSN, 2012; Doyle and O'Toole, 2013; Forsander, 2002, 230). UNICEFin tutkimuksessa useat pakolaistaustaiset nuoret osoittivat mutkikkaista lähtökohdistaan ja vaihtelevista koulutustaustoistaan huolimatta pyrkivänsä korkeakoulutukseen (Brownlees and Finch 2010). Koulutus on lupaus paremmasta tulevaisuudesta ja keskittymistä menneen sijaan tulevaan. Dryden-Petersonin (2017) mukaan koulutus merkitsee pakolaistaustaiselle varmuuden tunteen saavuttamista ja mahdollisuutta paikata pakolaisuudesta aiheutuneita elämänpolun katkoksia. Pakolaistaustaisia korkeakouluopiskelijoita haastatelleen Morricen (2010) mukaan korkeakoulutus on monelle keino uudelleenrakentaa haavoittunutta ammatillista identiteettiään. Lisäksi korkeakoulutus voi tarkoittaa mahdollisuutta päästä eroon köyhyydestä ja syrjinnästä (Stevenson & Willot, 2007). Se voi olla keino saavuttaa pakolaisen statusta hyväksytympi sosiaalinen asema yhteiskunnassa, kuulua yhteisöön ja vahvistaa menneisyyden mahdollisesti kolhimaa resilienssiä.

Se miten pakolaistaustaisten nuorten on todettu suhtautuvan tulevaisuuteensa ja millaisia toiveita heillä on kouluttautumisensa suhteen, on jyrkässä ristiriidassa heille avautuvien korkeakoulutusmahdollisuuksien kanssa (Dryden-Peterson & Giles, 2010). Maailmanlaajuisesti tarkasteltuna vain 1% pakolaistaustaisista nuorista päätyy korkeakouluopiskelijoiksi, kun muun väestön keskuudessa lukema on 34 % (UNHCR, 2016). Esimerkiksi syyrialaisista pakolaisista vähintään 100 000 korkeakoulukelpoisen nuoren on arvioitu jääneen korkeakoulutuksen ulkopuolelle (IIE, 2016). Huolimatta globaalista ihanteesta ja uskosta yhdenvertaisiin koulutusmahdollisuuksiin, pakolaistaustaisten olematon osuus korkeakoulutuksessa kertoo maailmanlaajuisesta epäonnistumisesta koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon saavuttamisessa.

2.1 Kenellä on pääsy korkeakoulutukseen?

Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo on yleisesti hyväksytty ja vastaansanomaton periaate, johon on tyypillistä vedota kaikessa koulutuspoliittisessa keskustelussa ja päätöksenteossa. Periaatteen mukaisesti kansalaisilla tulee olla yhtäläiset mahdollisuudet koulutukseen ja sivistykseen sosioekonomisesta taustastaan riippumatta. Kaikille tasapuolisella, kaikkia osallistavalla ja yhteisistä verovarosta kustannettavalla koulutusjärjestelmällä on vahva kannatuksensa hyvinvointivaltioiden kulmakivenä. Suomessa periaate koulutusmahdollisuuksien tasa-arvosta läpileikkaa koko koulujärjestelmää eri asteilla, ja sen legitimaatio koskettaa selvästi myös korkeakoulutusta. (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo, 2016.) Myös kansainvälisessä koulutuspolitiikassa reformi tasa-arvoisesta koulutukseen pääsystä on vahvistanut paikkansa viimeistään

2000-luvulle tultaessa (Clancy & Goastellec, 2007), ja pääsyä korkeakoulutukseen halutaan edistää kaikkialla maailmassa (Kirp, 2010). Valtioiden tulee järjestää politiikkaansa niin, että se tukee korkeakoulutuksen laajenemista koko väestön tavoitettavaksi (OECD, 2017).

Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon tavoitetta tukee joukko kansainvälisiä säädöksiä. Vuonna 1948 laadittu Yleismaailmallinen ihmisoikeusjulistus julistaa kaikilla olevan oikeus koulutukseen, jolloin myös korkeakoulutukseen pääsyn tulee olla tasa-arvoisesti kaikkien saatavilla kyvykkyyteen perustuen (UN, 2015a). Samaa sanomaa julistetaan vuonna 1966 julkaisutussa Taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskevassa kansainvälisessä yleis-sopimuksessa (UN, 1966). Uudessa YK:n kestävän kehityksen Agenda 2030 -toimintaohjelmassa koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon sisältyy useaan alatavoitteeseen. Tavoite 4 tähtää kaikille avoimen, tasa-arvoisen ja laadukkaan koulutuksen, mukaan lukien korkeakoulutuksen, takaamiseen (UN, 2015b). Sen ytimessä on ymmärrys siitä, että voidakseen täysivaltaisesti osallistua yhteiskuntaan, tulee ihmisellä olla mahdollisuus siirrettävän tiedon ja taidon jatkuvaan kehittämiseen (OECD, 2017). Erityisesti heikommassa asemassa olevien henkilöiden kouluttautumisen esteet pyritään poistamaan. Tavoite 10 on vähentää eriarvoisuutta maiden sisällä ja niiden välillä. Tähän liittyen tuetaan kaikkien sosiaalista, taloudellista ja poliittista osallistumista yhteiskunnassa, vähennetään eriarvoisuutta ylläpitäviä lainsäädäntöä ja politiikkaa sekä edistetään yhdenvertaisuutta mahdollistavia toimenpiteitä. (UN, 2015b.)

Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon toteutumisen tärkeys on helposti ymmärrettävissä, kun tiedostaa kouluttautumisen positiiviset seuraukset. Korkean koulutustason tiedetään vaikuttavan myönteisesti ihmisten terveyteen ja hyvinvointiin, työllisyyteen ja toimeentuloon sekä yhteiskunnalliseen sitoutuneisuuteen. Yhteiskuntien menestys puolestaan riippuu osaavista työntekijöistä ja asiantuntijoista, jotka kykenevät vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin. Korkean koulutustason maat menestyvät monella mittarilla matalamman koulutustason maita paremmin, ja koulutuksen sekä taloudelliset että ei-taloudelliset hyödyt valtiolle kasvavat kansalaisten kouluttautumisen lisääntyessä. (McMahon, 2009; Ma, Pender & Welch, 2016; OECD, 2017.) Koulutuksen poliittisia ulkoisvaikutuksia ovat yhteiskunnan koheesio (Kwiek, 2008), integraatio ja inklusio (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo, 2016), mikä on oleellista erityisesti pakolaistaustaisten ja muiden vähemmistöryhmien koulutusmahdollisuuksia tarkasteltaessa. Kansalaisten koulutus on investointi sekä yksilön että koko yhteiskunnan hyvinvointiin, ja siksi sitä on perusteltua myös rahoittaa yhteisistä verovaroista (Välimaa, 2004; McMahon, 2009).

2.1.1 Tasa-arvon käsitteen ulottuvuudet

Vaikka tasa-arvo (equality) on varsin keskeisessä asemassa koulutuspoliittisessa julkipuheessa, ei yksiselitteistä määritelmää sen sisällöllisestä merkityksestä ole saatavilla. Tasa-arvoa on tullut eri aikoina eri tavoin vaihtelevista ideologioista ja odotuksista sekä yhteiskunnallisesta kontekstista riippuen (Kalalahti & Varjo, 2012), minkä vuoksi sitä on mielekkäämpää tarkastella historiallisesti rakentuvana, ajassa muuttuvana käsitteenä (Ahonen, 2002). Tasa-arvossa on kysymys sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen (social justice) liittyvien periaatteiden monimuotoisesta ryhmästä, joka muodostaa modernin egalitarismin perustan (Gosepath, 2011). Varsinkin englanninkielisessä kirjallisuudessa oikeudenmukaisuutta (equity) käytetään säännöllisesti tasa-arvon synonyyminä. Kraehen (2017) mukaan käsitteet kuitenkin poikkeavat toisistaan niin, että kun tasa-arvolla tarkoitetaan samanlaista kohtelua ihmisten luonnollisena pidettyyn ihmisarvoon ja kunnioitukseen perustuen, oikeudenmukaisuudella viitataan tapauskohtaiseen moraalisen ja materiaalsen reiluuden arviointiin. Oikeudenmukaisuuden käsitteeseen liittyy siis sellaisia eettisiä komponentteja, joita ei sisällytetä tasa-arvon käsitteeseen, jonka vuoksi ne ovat usein ristiriidassa keskenään. (Kraehe, 2017; Gosepath, 2011; Espinoza, 2007.) Kosunen, Haltia ja Jokila (2015) suomentavat käsitteen equity yksilölliseksi tasa-arvoksi, jolla he tarkoittavat yksilöiden välisen tasa-arvon rakentuvan esimerkiksi niin, että palveluita mukautetaan ihmisten yksilöllisiä tarpeita vastaaviksi.

Nykyisin vallitsevan liberalistis-individualistisen oikeudenmukaisuuskäsityksen mukaan tasa-arvo pohjautuu käsityksiin yksilöiden yhtäläisistä luonnollisista oikeuksista sekä ihmisarvon samuudesta sosiaalisena ja poliittisena arvona. Liberalistinen ajattelu on kuitenkin jakautunut kahteen keskenään vastakkaiseen ja tasa-arvoa eri näkökulmista määrittelevään koulukuntaan, uusliberalismiin ja hyvinvointiliberalismiin. (Hellsten, 1996, 17-18.) Näkökulmaeroja selittävät toisistaan poikkeavat vapauskäsitykset, joiden tarkastelussa on hyödyllistä tukeutua Isaiah Berlinin analyysiin (2001) negatiivisesta ja positiivisesta vapaudesta. Uusliberalistista tasa-arvoa määrittää negatiivinen vapauskäsitys, jonka mukaan yksilön vapaus toteutuu parhaiten silloin, kun mikään ulkopuolinen taho ei puutu hänen toimintaansa. Vapautta määritellään tällöin vapaudeksi jostakin, ja tasa-arvolla tarkoitetaan jokaisen ihmisen samaa vapautta toimia ja toteuttaa kykyjään oman tahtonsa mukaisesti. Hyvinvointiliberalismi puolestaan korostaa positiivista vapautta, joka on vapautta johonkin. Sillä tarkoitetaan yksilölle ilmeneviä todellisia toimintavaihtoehtoja eli sitä, mitä yksilö on vapaa tekemään niissä olosuhteissa, jotka hänellä on. Hyvinvointiliberalismi tulkitsee tasa-arvon toteutuvan silloin, kun yhteiskunnassa taataan

mahdollisimman tasainen resurssien jako sen varmistamiseksi, että kaikilla on yhtäläiset mahdollisuudet tehdä omien päämääriensä ja arvojensa mukaisia elämänvalintoja. (Berlin, 2001, 47-56; Hellsten, 1996, 17-18).

Tasa-arvon käsite on myös hyvin samansisältöinen yhdenvertaisuuden käsitteen kanssa, ja englanniksi ne molemmat käännetäänkin yhdellä ja samalla sanalla (equality). Suomessa käsitteiden välillä on silti joitakin merkityseroja. Lainsäädännössä tasa-arvolla viitataan naisten ja miesten samanarvoisuuteen ja yhdenvertaisuudella laajemmin kaikkien henkilöryhmien samanarvoisuuteen. Sekä tasa-arvolaissa että yhdenvertaisuuslaissa on keskeisesti kyse syrjintäkiellosta, mutta yhdenvertaisuuslaki sisältää lisäksi yhdenvertaisuutta edistäviä säännöksiä. (Ahtela ym., 2006.) Viranomaisilla on lakiin perustuva velvollisuus edistää yhdenvertaisuuden toteutumista sekä muuttaa niitä olosuhteita tai tekijöitä, jotka estävät sitä (Yhdenvertaisuuslaki, 30.12.2014/1325, 5§). Yhdenvertaisuuden voi näin ollen nähdä tasa-arvoa laajemmaksi, käytäntöjen tasolla vaikuttavaksi yksilökeskeisemmäksi tavoitteeksi, jolla pyritään tunnistamaan eriarvoisuutta aiheuttavia rakenteita ja purkamaan niitä.

Yhdenvertaisuuden toteutumista voidaan tarkastella vakiintuneen kahtiajaon mukaisesti muodollisen tai tosiasiallisen yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Muodollinen yhdenvertaisuus toteutuu silloin, kun samanlaisessa tapauksessa ihmisiä kohdellaan samalla tavoin (SM, 2010). Siinä on kyse muodollisesta mahdollisuuksien tasa-arvosta (formal equality of opportunity), joka perustuu yksilöiden yhdenvertaisiin oikeuksiin ja velvollisuuksiin (Saari, 2012). Tasa-arvon katsotaan toteutuvan silloin, kun kaikilla on muodollisesti yhdenvertaiset mahdollisuudet samoihin resursseihin (ks. Kalalahti & Varjo, 2012). Nousiaisen (2012) mukaan muodollista yhdenvertaisuusperiaatetta ohjaa aristoteelinen näkökulma, jonka mukaisesti vain yhtä ansioituneet ansaitsevat tulla kohdelluksi samalla tavoin. Mikäli yhteiskunnassa hyväksytään ihmisten välinen eriarvoisuus, yhdenvertaisuuden sallitaan Aristoteleen tapaan toteutua vain samassa asemassa olevien kesken. (emt, 2012.)

Samanlainen kohtelu ja muodollisesti samanlaiset mahdollisuudet eivät takaa yhdenvertaisuuden tosiasiallista toteutumista silloin, kun yksilöiden lähtökohdat ovat eriarvoiset. Kun ihmisten lähtökohtaerot tunnistetaan ja tunnustetaan, mahdollistuvat myös positiivisen diskriminaation toimet, joilla yhdenvertaisuutta edistäviä käytänteitä voidaan kohdentaa heikommassa asemassa oleviin ihmisryhmiin. Yhdenvertaisuuden tosiasiallisen toteutumisen varmistamiseksi on perusteltua poiketa samanlaisen kohtelun periaatteesta. (SM, 2010.) Perustuslain perusoikeuksia käsittelevän luvun esitöissä esitetään yhdenvertaisuutta koskevan pykälän ilmaisevan

”paitsi perinteisen vaatimuksen oikeudellisesta yhdenvertaisuudesta myös ajatuksen tosiasiallisesta tasa-arvosta”. (HE 309/1993, perustelut 1.1.). Tosiasiallinen yhdenvertaisuus edustaa yksilölliseksikin tasa-arvoksi kutsuttua (ks. Kosunen ym. 2015) oikeudenmukaista mahdollisuuksien tasa-arvoa (fair equality of opportunity), jossa jokaiselle yksilölle taataan todellinen mahdollisuus esimerkiksi koulutukseen (ks. Kalalahti & Varjo, 2012). Oikeudenmukaisuutta tavoitteleva koulutuspolitiikka tunnistaa ja hyväksyy yksilölliset ja sosiaaliset erot, erilaiset positiot ja statukset, ihmisryhmien väliset suhteet sekä näistä johtuvat erot tarpeissa ja taipumuksissa (Varjo, Kalalahti & Silvennoinen, 2016).

Koulutuksen tasa-arvon ulottuvuuksia tutkineet Kalalahti ja Varjo (2012) ovat eri lähteisiin viitaten esitelleet eri aikoina muotoutuneita käsitehistoriallisia kerrostumia koulutuksen tasa-arvon ympärillä. Kerrostumien sisällölliset erot tulevat erityisesti siitä, miten eroja kyvykkyydessä tai lahjakkuuksissa perustellaan ja mikä nähdään oikeudenmukaisena. Konservatiivinen linja uskoo ihmisten sijoittuvan koulutukseen luontaisesti lahjakkuuksiensa mukaan, kunhan mahdollisuudet ovat muodollisesti kaikille samanlaiset. Sen sijaan liberaali ja radikaali linja uskovat ihmisten sosioekonomisen taustan ja kulttuurisen ympäristön vaikuttavan koulutusmahdollisuuksiin. Ne vaativat yhteiskunnallisia interventioita sen varmistamiseksi, että koulutusmahdollisuudet koskettavat tasavertaisesti kaikkia ihmisiä erilaisista lähtökohdista huolimatta. Liberaali tasa-arvokäsitys sisältää ihanteen oikeudenmukaisesta mahdollisuuksien tasa-arvosta ja edellyttää maantieteellisten, taloudellisten ja sosiaalisten esteiden poistamista koulutukseen pääsyn tieltä. Radikaali tasa-arvokäsitys vaatii lisäksi kompensoivia toimenpiteitä opiskeluympäristössä tavoitteenaan oppimistulosten tasa-arvo. (Kalalahti & Varjo, 2012; Husén, 1972; ks. myös Espinoza, 2007.)

Nykyaikaisimpia kerrostumia koulutuksen tasa-arvokäsityksessä voidaan kutsua yksilöllisiksi koulutukselliseksi oikeuksiksi ja mahdollisuuksien tasa-arvoksi, joissa on vaihtelevia hyvinvointiliberalismin ja uusliberalismin painotuksia (Kalalahti & Varjo, 2012). Toisaalta 2000-luvulla koulutuksen oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa ovat alkaneet yhä voimakkaammin määrittelemään uusliberalistiset ihanteet yksilön vapauksista, oikeuksista ja valinnanmahdollisuuksista sekä toisaalta jatkuvasta kilpailusta ja yrittämisestä, joita ohjaavat markkinatalouden imperatiivit. Koulutuspolitiikassa tämä näkyy muun muassa puheena lahjakkuuksien ja potentiaalien hyödyntämisestä. Koulutuksen oikeudenmukaisuutta tulkitaan tällöin ennen kaikkea yksilön oikeuksien näkökulmasta, kuten oikeutena saada kykyjä vastaavaa koulutusta, ja mahdollisuuksien tasa-arvoa yksilöiden tasa-arvoisena mahdollisuutena toteuttaa omia kykyjään ja

pyrkimyksiään. (Kalalahti & Varjo, 2012; Ahonen, 2002.) Sosiaalinen tasa-arvo koulutusmahdollisuuksien kehittämisen perusteena on hiipunut samaa tahtia kuin talouskasvun tavoite on voimistunut (Lampinen, 1998), ja oikeudenmukaisia mahdollisuuksia korostava lähestymistapa on väistynyt markkinavetoisten kehityssuuntausten tieltä (Kirp, 2010). Mahdollisuuksien tasa-arvon käsitteen uusissa ulottuvuuksissa tasa-arvo ja taloudellinen kilpailukyky näyttäytyvät toisiaan tasapainottavina ja täydentävinä tavoitteina (Savage, Sellar & Gorur, 2013). Myös korkeakoulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa on näissä pyörteissä alettu määrittelemään taloudellisin termein ja perustein (Rizvi & Lingard, 2011).

2.1.2 Korkeakoulutusmahdollisuuksien tasa-arvo pirullisena ongelmana

Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvokeskusteluun liittyy korkeakoulutuskontekstissa erityisiä jännitteitä. Varsinkin yliopistokoulutuksen on katsottu edustavan koulutusasteiden ylintä tasoa, jolloin sillä on muista koulutusasteista poikkeavia erityisiä tehtäviä ja odotuksia. Yliopistojen olemassaolo on kautta historian perustunut ajatukseen tuottaa korkeampaa oppimista ja erinomaisuutta eli eksellenssiä (Haltia, 2012), ja ne pitävät mielellään kiinni asemastaan muusta yhteiskunnasta erityisenä, erillisinä ja muiden yläpuolisena instituutiona (Kankaanpää, 2013). Yliopistojen rooli on toimia yhteiskunnallisina suunnannäyttäjinä ja kehittäjinä. Tieteen edustajilta toivotaan kannanottoja ja osallistumista yhteiskunnalliseen keskusteluun, ja heidän apuaan kaivataan kansakunnan tulevaisuuden suuntaviivojen määrittelyssä. (Välimaa, 2004.) Samanaikaisesti korkeakoulutuksen on perinteisen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden nimissä haluttu olevan tasa-arvoisesti kaikkien saatavilla (Clark, 1983, 241). Tasa-arvon ja eksellenssin saavuttamisen välinen ristiriita kuvaa toisistaan poikkeavia toiveita toisaalta sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, toisaalta huippusaavutusten tavoittamisesta. Lisäksi yliopistot ovat kaikkialla maailmassa luonteeltaan valikoivia eli selektiivisiä instituutioita, ja mitä enemmän yliopisto saa mainetta erinomaisuudestaan, sitä epätodennäköisemmin se panostaa todellisen tasa-arvon toteutumiseen opiskelijavalinnoissa. (Guri, 1986.)

Korkeakoulutusmahdollisuuksien tasa-arvon hahmottaminen niin sanottuna pirullisena ongelmana (wicked problem) auttaa näkemään siihen sisältyviä ristiriitoja ja vastakkainasetteluja. Pirullisen ongelman määritelmän mukaisesti ongelmaa voi kutsua pirulliseksi silloin, kun siihen sisältyy keskenään ristiriitaisia tulkintoja ja selitysmalleja, ja sen ymmärtäminen vaatii sitä ympäröivän laajemman kontekstin hahmottamista. Yksittäiset ongelmat voidaan kytkeä osaksi laajempaa kokonaisuutta, mihin tarvitaan kompleksisuusajattelua ja monimuotoista tietokäsitystä. Pirullisen ongelman ratkaisu edellyttää sen luonteen selvittämistä. (Rittel & Webber,

1973; Raisio, Jalonen & Uusikylä, 2018.) Täten myös kysymystä korkeakoulutuksen tasa-arvosta voi ymmärtää sen taustalla vaikuttavia muuttujia ja niiden välisiä suhteita tarkastelemalla. Olennaista on pohtia korkeakouluinstituutioiden tehtävää ja luonnetta yhteiskunnassa, sillä ne määrittelevät sitä, miten tasa-arvotavoitetta yliopistossa tulkitaan.

Historian saatossa yliopistojen merkitystä ovat eri painotuksin rakentaneet humboldtilainen sivistysihanne, puhtaan tiedon ja totuuden tavoittelu, tarpeet ylläpitää kansallista identiteettiä, koheesiota ja järjestystä, tutkimuksen harjoittaminen ja tutkimukseen perustuvan opetuksen tarjoaminen sekä uusimpana ”kolmanneksi tehtäväksi” kutsutut yliopiston toimintaan sulautuneet elementit, joissa korostetaan tutkimuksen ja opetuksen taloudellista ja yhteiskunnallista hyödynnettävyysspotentiaalia (Tuori, 1995; Kankaala ym., 2004; Kwiek, 2005). Näillä on ollut vaikutusta siihen, millaisina yliopiston tehtävä ja yhteiskunnallinen hyöty ovat näyttäytyneet eri aikoina. Viime vuosien kiinnostus kolmatta tehtävää kohtaan kumpuaa talouden globalisatiosta, jossa informaatiolla on merkittävä rooli taloudellisen lisäarvon tuojana. Tiede ymmärretään voimavaraksi, joka edistää valtion menestystä globaaleilla talousmarkkinoilla. (Niemi, 2004; Välimaa 2004.) Muita yliopistojen toimintaa sanoittavia markkinamekanismeja ovat kuluttajamarkkinat, joilla yliopistot kilpailevat parhaimmista opiskelijoista, työmarkkinat, joiden tarpeisiin yliopistokoulutusta sopeutetaan, sekä instituutioiden tai yritysten väliseen vuorovaikutukseen perustuvat markkinat, jotka ohjaavat yliopistoja toimimaan yritysmaailman tavoin säilyttääkseen yhteiskunnallisen maineensa ja vakuuttavuutensa (Clark, 1983, 162–166).

Kolmannen tehtävän mukaisten odotusten ja markkinamekanismien vaikutuksen kasvaessa ilmaan on noussut huolestuneita kysymyksiä siitä, miten yliopistot aikovat jatkossa huolehtia tehtävästään kansakunnan koheesion ja hyvinvoinnin edistäjänä. Kwiek (2005) toteaa ristipaineen, joka syntyy toisaalta yhteiskunnan tarpeisiin vastaamisesta ja toisaalta puhtaan tiedon saavuttamisesta sekä totuuden ja kansallisen velvollisuuksien yhteensovittamisesta, siivittäneen yliopistojen perimmäistä olemusta jo pitkään. Paineita asetetaan yliopistoille toisaalta erinomaisuuden ja laadun ylläpidon suhteen, toisaalta sisäänoton ja tasa-arvon suhteen (Gupta, 2006). Näissä yliopistolle asetettujen rinnakkaisten ja sisällöllisesti vastakkaisten tavoitteiden ristitulella kysymys tasa-arvon pirullisuudesta tulee ilmeiseksi. Sen taustalla ei ole oikeita tai vääriä tulkintatapoja, vaan eri tavoin arvolatautuneita perusteluita, jotka pohjautuvat joukkoon erilaisia merkityksenantoja. Vaikka tasa-arvon periaate on lujasti iskostunut korkeakoulutusta käsittelevään poliittiseen puheeseen, on sen tosiasiallista toteutumista yhtäaikaaisesti eksellenssin ja kilpailun tavoitteiden kanssa aiheellista tarkastella kriittisesti.

Tasa-arvo korkeakoulutuksessa on aikojen saatossa parantunut, mikäli sen toteutumista arvioidaan korkeakoulutustuneiden kansalaisten lukumäärää seuraamalla. Vuodesta 1970 lähtien korkeakoulutukseen osallistuneiden määrä on kasvanut harppauksittain vuosi vuodelta kaikkialla maailmassa, eikä vauhdin uskota kuin kiihtyvän jatkossakin (Wolfgang, Butz & Samir, 2014). Entisaikojen eliittiyliopistot, jonne pääsy oli vain hyvin harvoilla ja valituilla, ovat muuttuneet yhä useampia opiskelijoita tavoittaviksi massayliopistoiksi. Selitykset vuosikymmeniä sitten käynnistyneelle korkeakoulutuksen laajenemiselle eli ekspansiolle ovat voineet olla sotien jälkeisessä väestönkasvussa (Kivinen, Hedman & Kaipainen, 2012), kansalaisten vaatimuksissa ja kunnianhimoisessa suhtautumisessa tietyn sosiaalisen aseman saavuttamiseen (Marginson, 2016) sekä korkeakoulujen yksityisen rahoituksen lisääntymisessä (Arum, Gamoran ja Shavit, 2007). Kansainvälisesti tarkasteltuna korkeakoulupolitiikka näyttää noudattavan lähes kaikkialla samaa suuntausta, jossa pääsyä korkeakoulutukseen halutaan laajentaa (Kirp, 2010). Mahdollisimman monen kansalaisen korkeakouluttamisen uskotaan hyödyttävän yhteiskuntaa monella tavalla. Toisaalta monet tutkijat, kuten Brynin (2012), ovat esittäneet korkeakoulutusekspansion johtaneen koulutuksen inflaatioon. Korkeakoulututkimuksen merkitys hyvän tulevaisuuden ja taloudellisen menestyksen takaajana on heikentynyt, ja yhä useampaa odottaa valmistumisen jälkeinen kilpailu epävarmoilla työllisyysmarkkinoilla (Brynin, 2012).

Lisäksi merkitsevä on, ettei korkeakoulutusekspansio ole onnistunut poistamaan yhteiskunnallista epätasa-arvoa tuottavia luokkaeroja siihen liitetystä yksilöihin ja yhteiskuntaan kohdistuvista myönteisistä vaikutuksista huolimatta. Yhteiskuntaluokkien erojen korkeakoulutukseen osallistumisen mahdollisuuksissa havaittiin Shavitin ja Blossfeldin (1993) kansainvälisessä tutkimuksessa pysyneen varsin muuttumattomina 1900-alusta saakka. OECD:n (2017) raportin mukaan tietyt ryhmät jäävät edelleen systemaattisesti korkeakoulutuksen ulkopuolelle, ja esimerkiksi akateemisten perheiden lapset päätyvät korkeakoulutukseen muita useammin. Parempiosaisilla väestöryhmillä on paremmat mahdollisuudet tартtua tarjolla olevaan koulutukseen. Tällöin koulutusmahdollisuuksien laajeneminen voi entisestään vahvistaa kuilua yhteiskuntaluokkien välillä, kun koulutus kasaantuu vain heille, jotka mahdollisuuksia pystyvät hyödyntämään. (Arum ym., 2007; OECD, 2017.) Karhunen ja Uusitalo (2019) toteavat koulutusjärjestelmän ekspansioon kasvattavan mahdollisuuksien tasa-arvoa vain silloin, kun parantuneisiin koulutusmahdollisuuksiin tarttuvat aiemmin korkeakoulutuksen ulkopuolelle jääneet ryhmät. Tätä voisi edistää pelkästään korkeakoulutukseen hakeutumiseen liittyvän tiedon lisääminen heikommista lähtökohdista tulevien keskuudessa (Nori, 2011). Esimerkiksi pakolais-

taustaisten kohdalla vaikeudet ymmärtää paikallisen koulutusjärjestelmän rakenteita ja toimintatapoja ovat jo yksinään merkittävä este korkeakoulutukseen hakeutumiselle (Bajwa ym., 2017).

Isopahkala-Bouret ym. (2018) kutsuvat “mahdollisuuskuiluksi” (opportunity gap) niitä tapoja, joilla sosiaaliset erot ylläpitävät tietyistä taustoista tulevien opiskelijoiden alhaista koulutustasoa. Monilla yksittäisillä tekijöillä, kuten sukupuolella, iällä, sosioekonomisella taustalla, etnisyydellä, kansalaisuudella, asuinpaikkakunnalla tai aikaisemmalla opiskelumenestyksellä, voi olla vaikutusta siihen, ettei opiskelijalla ole pääsyä samoihin opintokokonaisuuksiin kuin muilla. Mahdollisuuskuilulla tarkoitetaan siis epätasa-arvoista resurssien jakautumista ihmisten kesken, tässä tapauksessa koulutusmahdollisuuksien avautumista vain tietyille ihmisryhmille. (emt.) Vaikka vähemmistöryhmien korkeakoulutukseen pääsyä tukevia toimenpiteitä on ollut kehitteillä ja tarjolla jo vuosikymmeniä, ovat niiden vaikutukset jääneet vähäiseksi (Kirp, 2010). Korkeakoulutukseen on monista tavoitteista ja jatkuvasta ponnistelusta huolimatta juurtunut epätasa-arvoa, jonka kitkemiseksi ei ole yksiselitteisiä keinoja ongelmien ollessa monimutkaisessa yhteydessä laajempaa sosiaaliseen ja taloudelliseen yhteiskuntakontekstiin (Burke, 2012).

2.2 Tie korkeakoulutukseen käy kotoutumiskoulutuksen kautta

Pakolaistaustaisten korkeakoulutusmahdollisuuksien edistäminen on erityisen tärkeää nykyisessä yhteiskuntatilanteessa, jossa tulevaisuuden osaamistarpeet muuttuvat nopeasti. Työelämässä tarvitaan yhä korkeammin koulutettua työvoimaa, kun matalaa osaamista edellyttävät työpaikat katoavat ja teknologistuvat (Rifkin, 1997). Korkeakoulutusmahdollisuuksien edistämässä on täten kysymys myös yhteiskuntaan integroitumisesta ja yhteiskunnallisen osallisuuden eli inklusion mahdollistamisesta. Viime vuosina voimistuneen maahanmuuton seurauksena integraatio ja inklusio ovat muodostuneet merkittäviksi poliittisiksi agendoiksi ympäri Eurooppaa. Phillips (2010) toteaa vähemmistöryhmien integroimisen olevan keskeisessä osassa Euroopan komission inklusion edistämistä koskevaa toimintaohjelmaa (ks. 2000/43/EC ja 2000/87/EC), minkä voi nähdä edustavan käsitystä, jossa integraatio edeltää tai edistää inklusion toteutumista. Eräsaaren (2005) mukaan inklusiossa on kyse yksilön pääsystä yhteiskunnallisiin järjestelmiin ja instituutioihin, minkä puolestaan voi nähdä synonyymiksi integraatiolle sellaisissa määritelmässä, joissa integraatiolla tarkoitetaan yhteiskunnallisen osallistumisen mahdollistamista (ks. IOM, 2010).

Maahanmuuttajien tehokkaan integroitumisen nähdään vaikuttavan suotuisasti valtion talous- ja työllisyysilanteeseen sekä yhteiskunnan koheesioon (Euroopan komissio, 2005; Collet & Petrovic, 2014). Integraation määritelmät vaihtelevat kuitenkin huomattavasti Euroopan eri maiden poliittisissa diskursseissa (Phillips, 2010) sen mukaan, mitä lopputulosta kulloinkin kuvataan (Givens, 2007). Klassikkososiologi Émile Durkheim (1858-1917) on kuvannut integraatiota olotilaksi, jossa yksilö on kiinnittynyt sosiaaliseen yhteisöön tiettyjen rituaalien kautta, hänen mielihaluensa ohjautuvat jaettujen kulttuuristen symbolien perusteella ja käyttäytymistä ohjaavat normit ja yhteisesti hyväksytyt poliittiset rakenteet (Turner, 1981). Yleensä integraatiota määritelläänkin mukautumiseksi eli assimiloitumiseksi valtaväestön edustamaan kulttuuriin (Crul & Schneider, 2010), jolloin pelkkä kulttuurinen konformismi voi tulla tulkituksi integraationa. Yhteiskunnan järjestelmien saavutettavuuden arviointi voi näissä näkökulmissa jäädä kuitenkin kokonaan huomioimatta (Givens, 2007; Reitz, 2016). Toinen yleinen käsite integraation tarkastelussa on monikulttuurisuus. Euroopassa monikulttuurisuus sisältyy erityisesti skandinaaviseen, hollantilaiseen ja englantilaiseen integraatiokäsitykseen, assimilaatio erityisesti ranskalaiseen integraatiokäsitykseen. (Bertossi, 2011; Givens, 2007.)

Suomessa maahanmuuttajien integroitumisesta käytetään usein termiä kotoutuminen. Sillä tarkoitetaan lain mukaan ”maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutteista kehitystä, jonka tavoitteena on antaa maahanmuuttajalle yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja samalla kun tuetaan hänen mahdollisuuksiaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen” (Laki kotoutumisen edistämisestä, 30.12.2010/1386, 3§). Yksipuolisen maahanmuuttajien sopeutumisen vaatimuksen sijaan yhä useammat tutkimukset ja asiantuntijat määrittelevätkin integraation yksilöiden ja yhteisöjen väliseksi vastavuoroiseksi prosessiksi, jossa kaikki osapuolet sopeutuvat toisiinsa. Kyse ei tällöin ole ainoastaan yksilöön kohdistuvista toimenpiteistä, joita mitataan esimerkiksi asunnon, työpaikan ja koulutuspaikan saamisessa tai kulttuuriin sopeutumisessa, vaan kaikkien yhteiskunnan jäsenten yhtäläisten oikeuksien saavuttamisesta. Samalla vähemmistöryhmiä tuetaan ylläpitämään omat sosiaaliset ja kulttuuriset identiteettinsä tasa-arvon ja demokratian periaatteiden mukaisesti. Integraatiolla tarkoitetaan tässä näkökulmassa laajempaa maahanmuuttajien hyväksymistä yhteiskunnan jäseniksi sekä yksilöinä että ryhmänä. (Castles ym., 2002; Penninx 2003.)

Yhtenä tärkeimmistä integraatiota edistävästä toimenpiteistä pidetään kotoutumiskoulutusta, jossa maahanmuuttajille opetetaan suomen tai ruotsin kieltä sekä suomalaisen kulttuurin ja yhteiskunnan tuntemusta. Maahanmuuttajat pyritään ohjaamaan kotoutumiskoulutukseen mahdollisimman pian maahan tulon jälkeen, sillä kotoutumiskoulutus on eräänlainen lähtökuoppa

uuden näköisen elämän rakentumiselle suomalaisessa yhteiskunnassa. Kotoutumiskoulutuksen keskeisinä sisältöinä ovat työelämä ja kouluttautumismahdollisuudet, joten sillä on olennainen rooli maahanmuuttajien ohjaamisessa muuhun koulutukseen ja työllistymiseen. (ks. OKM, 2019b; Kotouttaminen.fi.) Kotoutumiskoulutusten järjestämisestä vastaavat Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskukset (ELY-keskukset), jotka toimivat kotoutumispolitiikan kehittämisestä ja suunnittelusta vastaavan Työ- ja elinkeinoministeriön (TEM) alaisuudessa. Työ- ja elinkeinotoimistojen (TE-toimistojen) tehtävänä on saattaa maahanmuuttajat työvoimakoulutuksena järjestettävään kotoutumiskoulutukseen, jonka opetussuunnitelman perusteet tulevat Opetushallitukselta (OPH). (VTV, 2018.)

Maiden välistä integraatiopolitiikkaa vertailevassa vuoden 2011 MIPEX III -tutkimuksessa Suomi sijoittui 10 parhaan maan joukkoon maahanmuuttajien työllistämisen tukemisessa ja heidän tarpeidensa kohtaamisessa. Lisäksi Suomen erityisvahvuudeksi nähtiin maahanmuuttajien poliittisen osallistumisen mahdollistaminen. (Huddleston, Niessen, Chaoimh & White, 2011.) Vuonna 2015 Suomen sijoitus oli neljäs, kun 38 maan integraatiopolitiikkaa vertailtiin keskenään (Huddleston, Bilgili, Joki & Vankova, 2015). Yhteiskunnan lainsäädännöistä ja virallisista toimenpiteistä ei kuitenkaan voi tehdä suoria päätelmiä kansalaisten keskuudessa ja kotoutumisohjelmissa tapahtuvista käytännöistä. Kiitetystä integraatiopolitiikastaan huolimatta Suomen on todettu olevan Euroopan rasistisimpia ja syrjivimpiä maita (FRA, 2017), ja ymmärrys kotoutumispolitiikan käytännön toteutumisesta on jäänyt puutteelliseksi (OECD, 2018, 144). Vaikka laki tarjoaa maahanmuuttajille hyvät sosiaaliset oikeudet, toteutuu maahanmuuttajien todellinen kotoutuminen liian harvoin (Martikainen ym., 2012). Maahanmuuttajien integraatiota arvioidaan tyypillisesti vain vastaanottavan valtion näkökulmasta ja poliittisena päämääränä (Varjonen, 2013), jolloin erityisesti työllistymisen tai koulutukseen pääsyn nähdään edustavan onnistunutta integraatiota (Ager & Strang, 2008). Integroituakseen yhteiskuntaan maahanmuuttajalta odotetaan aktiivista osallistumista hänelle yhteiskunnan taholta osoitettuihin toimintoihin. Samalla maahanmuuttajat määrittyvät ensisijaisesti yhteiskuntapalvelujen asiakkaisiksi, jotka ovat itse vastuussa omasta menestyksestään. (Martikainen, ym. 2012; Kurki ym., 2018.)

Jotta integraatiota ei ymmärrettäisi ainoastaan maahanmuuttajien passiivisena sijoittamisena erilaisiin yhteiskunnan järjestelmiin, tulee sitä katsoa laajemmasta, osallisuuden huomioivista näkökulmista. Inklusio koskettaa toisaalta yksilön mahdollisuuksia kuulua yhteiskuntaan ja hallita omia resurssejaan, toisaalta yhteiskunnan halukkuutta välittää kansalaisistaan, saada heidät tuntemaan olonsa tervetulleeksi ja sopeutua vastamaan heidän tarpeisiinsa (Marino-

Francis ja Worrall-Davies, 2010). Avainasemassa ovat tällöin yksilöiden kyvyt, mahdollisuudet ja voimavarat tehdä itseä ja omaa elämää koskevia päätöksiä ja valintoja, jotka liittyvät esimerkiksi työhön, koulutukseen, sosiaalisiin yhteisöihin ja kansalaisvelvollisuuksiin osallistumiseen (Sayce, 2001). Käsite osallistuminen sisältyy inklusion ajatukseen olennaisena elementtinä (Coombs, Nicholas & Pirkis, 2013). Sladen (2009) näkemyksessä inklusio onkin erityisesti yksilöiden tasavertaista oikeutta osallistua tavanomaisiin, kansalaisille tarjottuihin mahdollisuuksiin esimerkiksi koulutuksessa, työssä ja vapaa-ajalla. Lisäksi inklusion tarkastelussa tulee tiedostaa sen kokemuksellinen luonne. Osallisuutta tai osattomuutta ei voida täysin arvioida ulkoapäin, eikä siitä voida puhua toisen puolesta. (Raivio & Karjalainen, 2013.)

2010-luvun suomalaisessa politiikassa inklusio näyttäytyy tavoitteena ehkäistä syrjäytymistä eli eksklusiota ja lisätä yhteiskunnan tasa-arvoa ja koheesiota. Tämä tapahtuu yksilön hyvinvoinnin heijastuessa yhteiskuntaan sosiaalisena kestävyysnä, eheytenä ja luottamuksena. (Raivio & Karjalainen, 2013.) Eksklusio puolestaan tarkoittaa yhteiskunnan järjestelmien ja instituutioiden ulkopuolelle jäämistä tai ulossulkeutumista (Eräsaari, 2005), ja siihen liittyy aina sosiaalista erottautumista (Rinne & Kivirauma, 2003). Eksklusio uhkaa yhteiskunnan koheesiota sekä raunioittaa hyvinvointiyhteiskunnan perusteita (Eräsaari, 2005). Sen voi nähdä aiheutuvan yhteiskunnan epäonnistumisesta toteuttaa yksilöiden osallisuutta mahdollistavia toimenpiteitä joidenkin kansalaisten kohdalla (Thapa & Kumar, 2015).

Vaikka hyvinvointiyhteiskunnan on esitetty toimivan yhtenä kaikkein tehokkaimmista yhteiskunnallista osallisuutta edistävästä mekanismeista, se ei ole onnistunut tukemaan maahanmuuttajien tasavertaista osallisuutta Suomessa varsinkaan työmarkkinoilla ja korkeakoulutuksessa (Martikainen ym., 2012). Pelkästään ulkomaalaisen nimen on todettu heikentävän työllistymismahdollisuuksia (Ahmad, 2019). Maahanmuuttajataustaiset eivät myöskään työllisty yhtä hyvin koulutustaan vastaaviin tehtäviin kuin kantaväestön edustajat ja ovat kantaväestöä useammin ylikoulutettuja työtehtäviinsä (OKM, 2019b). Lisäksi maahanmuuttajille tarjottujen kotoutumistoimenpiteiden on epäilty todellisen kotouttamisen sijaan vain vahvistavan marginalisoitumista yhteiskunnassa, sillä ne ohjaavat heidät usein yksipuolisesti epävarmoihin ja epävakaisiin sisääntuloammatteihin (Kurki, 2018). Sisääntuloammatteissa ei vaadita erityistä kieli- tai ammattitaitoa tai ne ovat niin sanottuja etnospesifejä ammatteja, jotka edellyttävät tietyn etnisen ryhmän jäsenyyttä (Forsander, 2002, 43). Maahanmuuttajia on ohjattu varsinkin hoitotyöhön, jonka uskotaan työllistävän heitä tehokkaasti ja sopivan heille hyvin (Kurki, Brunila & Lahelma, 2019). Näissä prosesseissa maahanmuuttajat tulevat määritellyksi passiivisina, ohjauksen tarpeessa olevina ja sitä yksipuolisesti vastaanottavina objekteina, joiden omat toiveet

tulevaisuutensa ja kotoutumisensa suhteen jäävät huomioimatta. Kotoutumisen onnistumisen katsotaan kuitenkin riippuvan heidän omasta aktiivisuudestaan ja itseohjautuvuudestaan. Kotoutumiskoulutuksen järjestämisen käytänteitä on kritisoitu mukautumisesta uusliberalistisiin intresseihin, mikä tulee konkreettisesti ilmi yksityisen sektorin kilpailutuksissa kotoutumiskoulutuksen järjestämisessä. Taloudellisen hyödyn tavoittelu on mennyt koulutuksen laadun edelle. Kotoutumiskoulutuksen on tulkittu näyttäytyvän valtiolle välttämättömänä pahana, josta halutaan selvittää vähin kustannuksin laadusta tinkien. (Kurki ym., 2018; Kurki, 2018.)

2.3 Koulutuspolitiikka uusliberalistisella aikakaudella

Edellisissä luvuissa esittämiäni tasa-arvon uusimpia tulkintoja, korkeakoulutuksen nykyaikaisia tehtäviä ja kotoutumistoimenpiteiden kritisoituja käytäntöjä selittää uusliberalistinen ideologia, jonka keskiössä on usko vapaaseen talouspolitiikkaan sekä itseohjautuviin ja kilpaileviin markkinoihin valtioiden hyvinvoinnin edistäjänä. Uusliberalismin kenties merkittävin ideologi on ollut Friedrich August von Hayek (1899–1992), jonka mukaan yhteiskunta on liian monimutkainen ihmisjärjellä ohjattavaksi. Ihmisen on tämän vuoksi luovuttava tietoisista pyrkimyksistään ohjata yhteiskuntaa, alistuttava markkinoiden itsejärjestäytyneeseen ja persoonattoomaan määräysvaltaan sekä sopeuduttava muutoksiin, jotka eivät ole ihmisen ymmärrettävissä. (Hilpelä, 2004.) Globaalisti vallitsevana talous- ja yhteiskuntapoliittisena näkemyksenä uusliberalistinen maailmankuva on omaksuttu 1970-luvulta lähtien, ja Suomessa muutosta suunnittelutaloudesta kilpailutalouteen vauhdittivat 1990-luvun talouslaman aikana syntyneet pyrkimykset keventää valtion velkataakkaa. Sittemmin markkinalogiikkaa on ulotettu koskemaan monipuolisesti kaikkia yhteiskuntapolitiikan sektoreita. Yhteiskunnan palveluja on yksityistetty ja markkinaistettu, julkisia hankintoja kilpailutettu, hallintoa hajautettu ja vastuuta kansalaisten hyvinvoinnista siirretty yhteiskunnalta yksilöille itselleen. Yritysmaailman käsitteet on otettu käyttöön julkisella sektorilla ja poliittisessa puheessa, sillä yrittäjähenkisten ja markkinälähtiöiden toimintatapojen uskotaan luovan kannustimia entistä taloudellisempaan suorituskykyyn. (Kantola, 2006; Heiskala, 2006; Patomäki, 2007; Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2016; Alasuutari, 2004.)

New Public Management (suomeksi ”uusi julkisjohtaminen”) -doktriinilla on ollut merkittävää kontribuutiota julkisen hallinnon uudistamiseen. NPM edustaa käsitystä, jonka mukaan julkisen hallinnon tulee pyrkiä kooltaan pienempään mutta tehokkaampaan organisoitumiseen. Julkishallinnon toimivuutta ei yleensä arvioida eettisistä tai kansalaisten näkökulmista, vaan ensisijaisesti tuloksellisuuden ja tehokkuuden päämääristä käsin. Virkamiesten rationaalisuuden

ja eettisyyden sijaan ihailun kohteena ovat yksityiset markkinat ja niiden toimintaperiaatteet, jonka mukaisesti osa julkisen sektorin toiminnoista halutaan hoitaa. Julkishallintoon kohdistuneiden muutosten tarpeellisuutta on perusteltu ylisuureksi paisuneen julkisen sektorin tehottomuudella ja asiakasnäkökulman puuttumisella. Valtion byrokraattinen hierarkia on nähty jäykänä ja sopimattomana vastaamaan alati kiihtyviin muutoksiin globaaleilla kilpailukentillä. (Ikola-Norrbacka & Lähdesmäki, 2011; Patomäki, 2007.)

Kulloinkin vallalla olevat käsitykset siitä, mitä yhteiskunta on ja mitkä ovat sen kehitystä suuntavat ihanteet, valuvat koulutusjärjestelmään helposti, sillä se on moneen muuhun sosiaaliseen järjestelmään verrattuna suorassa interaktiossa sosiaalisen ympäristönsä kanssa (Van der Straeten, 2009). Uusliberalistinen reformi ja uusi julkisjohtaminen näkyvät siksi vääjäämättömästi myös koulutuspolitiikassa. Ball (2004, 7-8) huomauttaa, kuinka ”koulutuspolitiikkaa ei ole enää mahdollista tarkastella pelkästään kansallisvaltion näkökulmasta, sillä koulutuksessa on kyse sekä alueellisesta että globaalista politiikasta ja yhä enenevässä määrin myös kansainvälisestä liiketoiminnasta. Koulutus on monessa mielessä liiketoimintamahdollisuus.” Markkinamekanismien ohjauksessa koulutuksen merkitystä korostetaan kansainvälisen kilpailukyvyn edistäjänä. Koululaitokset pyrkivät yrittäjämäiseen toimintatapaan, kilpailevat opiskelijoistaan ja kasvattavat yksilöitä uusliberalististen arvojen ja aatteiden mukaiseen kansalaisuuteen. (Jonathan, 1997.) Ball (2004) katsoo uusliberalististen arvojen vahvistumisen vievän oikeutuksen oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon ja suvaitsevaisuuden arvoilta, kun koulutuksen funktio sivistyksen ja inhimillisen pääoman tuottajana jää taloudellisten intressien jalkoihin. Koulutuspolitiikan uusliberalistiset uudistukset ovat olleet irtiottoja siitä universalistisesta ideologiasta, jolla koulujärjestelmää on Suomessakin aikanaan rakennettu (Varjo & Kalalahti, 2016).

Uusliberalismilla ja muilla globaaleilla trendeillä on erityisen suuri vaikutus korkeakoulusektoriin (Lindberg, 2013). Globalisaation mukanaan tuomat kilpailupaineet sekä avoin ja itsenäinen maailmantalous ovat lisänneet pyrkimyksiä valjastaa korkeakoulutus kilpailukyvyn ja talouskasvun ajuriksi, minkä seurauksena perinteiset korkeakoulutukseen liitetyt arvot ovat menettämässä merkitystään. Korkeakoulutuksen odotetaan vastaavan erityisesti tietotaloudessa arvostettujen teknologian ja talouden tarpeisiin. Globaaleilla talousmarkkinoilla pärjääminen edellyttää yliopistoilta tiivistä yritysysteistyötä, kansainvälistymistä sekä kilpailukykyä vahvistavien huippuosaajien ja -asiantuntijoiden kouluttamista. (Nieminen, 2004; Välimaa 2004.) Vanttaja (2010) erittelee Suomessa yliopistosektorilla 1990-luvulla ja 2000-luvun alussa tehtyjä perustavanlaatuisia uudistuksia, joiden seurauksena yliopistoja ohjaavat nyt uudet hallin-

tomallit, ideologiat ja tavoitteet. Tulosjohtaminen, tulosvastuu ja kilpailu ovat rantautuneet yliopistoihin. Yliopistot ovat muuttuneet aiempaa itsenäisemmin toimiviksi innovaatiohauto-
moiksi, jotka käyttäytyvät yritysten tavoin. Yliopistokoulutus nähdään enemmän taloudellisenä
investointina ja yksilöllisenä hyödykkeenä kuin julkisena hyödykkeenä. Valtion rahoituksen
vähentyessä yliopistot kilpailevat yksityisen sektorin rahoituksesta, mikä kannustaa niitä kes-
kittymään ensisijaisesti taloudellista hyötyä tuottavaan tutkimukseen. Yliopiston henkilökun-
nan työsuhteet ovat muuttuneet virkasuhteista projektiluonteisiksi työsuhteiksi, ja perinteinen
humboldtilainen sivistysyliopistoihanne tutkimuksen ja opetuksen yhteydestä toteutuu entistä
harvemmin. (Vanttaja, 2010, 10-11, 22-31; ks. myös Hilpelä, 2004; Kankaanpää, 2013.) Uu-
distusten tarpeellisuutta korostaa vaihtoehtottomuuspuhe, jossa kansainvälisen vetovoiman ja
kilpailukyvyn vahvistamista kuvataan välttämättömäksi ja ainoaksi mahdolliseksi kehityssuun-
naksi (ks. Hallitusohjelma, 2015; OKM, 2017a). Lindbergin (2013) mukaan kilpailuttamisen
lisääntyminen ja managerialistinen hallintotapa ovat vieneet suomalaisen korkeakoulutuspoli-
tiikan lähelle brittiläistä mallia, jossa akateemiset arvot ja institutionaaliset toimintatavat ovat
vaarassa rapautua varsinkin pienemmissä yliopistoissa.

Suuntaviivoja ja toimintamalleja korkeakoulu-uudistusten toteuttamiselle on saatu erityisesti
taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD:stä, jonka arvioinneilla on huomattava
vaikutus eurooppalaiseen koulutuspolitiikkaan (Kallo, 2011). Eurooppalainen korkeakoulutus
on kansainvälisesti yhdenmukaistunut ja kansalliset eroavaisuudet ovat hälventyneet, kun Eu-
roopan unionin tavoitteena on vahvistaa Euroopan sisäistä kilpailukykyä. Sen konkreettinen
toimenpide on vuonna 1999 laadittu Bolognan prosessi, jolla halutaan edistää eurooppalaisen
korkeakoulutuksen vetovoimaisuutta sekä vahvistaa Euroopan älyllistä, kulttuurista, sosiaalista
ja tieteellistä mainetta. Bolognan prosessin päätavoitteina ovat yhtenäiset tutkinto- ja opinto-
mitoitutusjärjestelmät, opintokokonaisuuksien yhdenmukaisuus korkeakoulujen välillä ja opis-
kelijoiden liikkuvuuden tukeminen. (Bologna Declaration, 1999; Vögtle, 2014.) Delgado-
Márquezin, Bondarin ja Delgado-Márquezin (2012) mukaan korkeakoulutuksen arvo on nous-
sut erityiseksi nimenomaan ylikansallisten suhteiden ja jatkuvan ihmis-, tieto-, teknologia-,
tuote- ja talousvirtauksien risteyspaikkana. Liikkuvuuden nähdään lisäävän yhteisöllisyyttä ja
tasoittavan ihmisten taustoista johtuvaa eriytymistä, minkä puolestaan uskotaan palvelevan
globaaleja markkinoita ja yhteiskuntia (Gubta, 2006).

Uusliberalistinen ihmiskäsitys pohjautuu individualistiseen yksilökuvaan ja uskomukseen yk-
silön negatiivisesta vapaudesta. Ihmisen tulkitaan olevan ulkoisista rajoitteista vapaa ja siksi
kyvykäs toimimaan oman tahtonsa mukaan. (Räsänen, 2015.) Muita uusliberalistisia arvoja

ovat kilpailukyky, tehokkuus, aktiivisuus, yrittäjyys, joustavuus ja itseohjautuvuus, joiden mukaisesti inhimillisen toiminnan oletetaan suuntautuvan. Kansalaiset nimetään itsenäisiä valintoja tekeviksi rationaalisiksi subjekteiksi, jotka pyrkivät maksimoimaan omaa etuaan (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2016). Omaehtoisen vapauden korostamisesta huolimatta heitä kuitenkin samanaikaisesti rajataan kapitalistisen tehtävänannon puitteisiin ja hallitaan vapauden idean kautta. Yksilöiltä edellytetään markkinatoimijuuden mukaista joustavaa käytöstä, yrittäjämäistä toimintatapaa ja työllistettävyyttä. (Ojajärvi, 2008; Mononen-Batista Costa & Brunila, 2016.) Heidän odotetaan olevan aina valmiina kehittymään ja huolehtivan osaamisensa päivittämisestä, jota korkeakoulutuskin edustaa (Walkerdine, 2011). Ihmisen arvo määrittyy hänen markkinoille tuoman panoksena perusteella (Hilpelä, 2004). Kiinnittämättä huomiota ihmisten todellisiin resursseihin ja muihin sellaisiin tekijöihin, joiden rajoissa autonominen toimijuus voisi toteutua, ihmisten väitetään olevan itse vastuussa omista onnistumisistaan ja epäonnistumisistaan. Onnistumisen edellytyksenä pidetään oikeanlaista motivaatiota, tahtotilaa ja persoonallisuutta (Walkerdine, 2011). Korkeakoulutuksen ulkopuolelle jääminen näyttäytyy uusliberalistisessa eetoksessa motivaation tai kyvykkyyden puutteena usein sellaisissakin tapauksissa, joissa lukuisat rakenteelliset tekijät ovat koulutukseen pääsyn esteenä.

3 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Olen edellä havainnollistanut sitä ilmiökenttää, jolle kysymys pakolaistaustaisten korkeakoulutusmahdollisuuksia asettuu. Tässä luvussa siirryn määrittelemään tutkimukseni teoreettisia lähtökohtia, joiden ymmärtäminen on tarpeellista tutkielmani olemusta tarkasteltaessa. Teoriaa voidaan määritellä monella eri tapaa, mutta tässä yhteydessä tarkoitan sillä Tuomen ja Sarajärven (2018) tavoin tutkimuksen viitekehystä, johon kuuluvat tärkeiden käsitteiden ja niiden välisten suhteiden määrittely, tutkittavaan aiheeseen liittyvien asioiden ja ilmiöiden teoreettinen kuvaus sekä tutkimusta ohjaava metodologia. Rakenteellisesti tutkielmani teoreettinen viitekehys muotoutuu pitkin matkaa aina alun taustoitussuudesta lopun johtopäätöksiin saakka, sillä teoriapitoisuus on kautta linjan ohjannut tutkimukseni tekoa. Teoriapitoisuus on siivittänyt myös kaikkea aineistostani tekemiäni havaintoja ja tulkintoja. Tutkimustulokseni ovat riippuvaisia sekä käyttämästäni havainnointi- ja analyysimenetelmistä että omasta ymmärryksestäni, joiden tunnistan perustuvan moniin erilaisiin teoreettisiin aineksiin, muun muassa tieteenfilosofisiin taustaoletuksiini ja todellisuuskäsityksiini. (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Olen tutkimusta tehdessäni pyrkinyt ajattelemaan samaan aikaan sekä metodisesti että filosofisesti ja yhdistämään teoriaa aineistooni lukemalla niitä yhtäaikaisesti ja rinnakkain, mitä Jackson & Mazzei (2013) kutsuvat tekstien yhteenkytkennäksi (plugging one text into another).

3.1 Tieteenfilosofista pohdintaa

Tutkielmani tekoa on ohjannut käsitykseni todellisuudesta, jonka katson koostuvan ikään kuin kahdesta kerroksesta. Alempaa kerrosta kuvaa ontologinen realismi, jonka mukaisesti käsitän todellisuuden olevan objektiivisesti ihmisestä, hänen mielestään ja kulttuuristaan riippumaton. Realistien mukaan luotettavimmat keinot todellisuuden tavoittamiseen perustuvat empiiriseen todennettavuuteen. Todellisuutta on kuitenkin käytännössä mahdoton tavoittaa täysin objektiivisesti, sillä sekä sen tutkimiseen käytetyt keinot että siitä tehdyt tulkinnot ovat aina ihmisten itsensä rakentamia eli sosiaalisesti konstruoituja. (Pihlström 2014.) Kaikki se, mitä olemme maailmasta ja itsestämme oppineet, on kielellisesti rakennettua ja siten myös kielellisesti muokattavissa (Gergen, 1999, 47). Siksi todellisuus sellaisena, kuin me sen käsitämme, on sosiaalinen konstruktio (Burr, 2003, 80), jota luodaan ja ylläpidetään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kieli järjestää ja ohjaa havaintojamme todellisuudesta, ja asettaa rajat sen ymmärtämiselle (Alasuutari, 2007, 29). Realismille usein jopa täysin vastakkaisena suuntauksena nähty sosiaalinen konstruktionismi kuvaa siis todellisuuskäsitykseni päällimmäistä kerrosta.

Tällaista kerrostunutta todellisuuskäsitystä Pihlström (2014) kutsuu epistemologiseksi idealismiksi. Sen mukaisesti ajattelen, että ihmiset voivat kyllä saada tietoa todellisuudesta, mutta eivät ontologisen realismin mukaisesta todellisuudesta vaan vain siitä, joka on mielen, kielen ja käsitteiden avulla konstruoitavissa.

Tässä tutkielmassa sosiaalinen konstruktionismi asettaa perustan sille, miten aineistossani esiintyviä ilmiöitä tarkastelen ja miten niitä tulkitson. Sen käsitteellistämisessä tukeudun Burrin (2015) määrittelyihin. Burrin mukaan sosiaalinen konstruktionismi esittää ihmisten tapojen ymmärtää maailmaa tulevan toisilta ihmisiltä eikä objektiivisesta todellisuudesta. Se, mihin ympäristöön synnymme ja missä kasvamme, suuntaa todellisuuskäsityksiämme. Kieli ja käsitteet ovat välineitä, joiden avulla sekä hankimme tietynlaista ymmärrystä että kehitämme ja uusinnamme tätä ymmärrystä toisten ihmisten kanssa tapahtuvissa vuorovaikutustilanteissa. Kieli tarjoaa siis kehyksen, jonka puitteissa ihmiset kehittävät ajatteluaan ja rakentavat todellisuuskäsityksiään. Näin ollen sosiaalinen konstruktionismi vaatii suhtautumaan itsestäänselvänä ja perinteisenä pidettyyn tietoon kriittisesti. Se haastaa positivistiset näkemykset, joissa tavanomaiseksi muodostunutta tietoa on alettu pitämään objektiivisena ja ristiriidattomana kuvauksena todellisuudesta, sillä kaikki ymmärrys, kategorisointi ja käsitteellistäminen ovat lopulta riippuvaisia historiallisista ja kulttuurisista tekijöistä. Tieto on seurausta jatkuvasta sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja kielenkäytön tavoista, ja se muokkautuu koko ajan käynnissä olevissa sosiaalisissa prosesseissa. Tieto on myös linkittynyt yhteen sosiaalisen toiminnan kanssa, sillä vallalla oleva tieto pitää yllä tai sulkee ulos erilaisia toimintatapoja sen mukaan, mitä kulloinkin pidetään hyväksyttävänä tai kielteisenä. (Burr 2015, 2-5.)

Kriittisyys itsestäänselvyksiä kohtaan, näkemys käsitysten historia- ja kulttuurisidonnaisuudesta, näkemys tiedon muodostumisesta sosiaalisissa prosesseissa ja näkemys tiedon ja sosiaalisen toiminnan yhteenkiertymisestä yhdistävät Burrin mukaan kaikkia sosiaalisen konstruktionismin suuntauksia. Muuten kyseessä on laaja joukko eri näkökulmista tulevia tulkintatapoja, jotka vaikeuttavat sen yksiselitteistä määrittelemistä. Omaa tapaan tulkita sosiaalista konstruktionismia värittävät toisaalta sosiaalipsykologiset suuntaukset (Gergen, 1994), joissa tarkastelun keskiössä on sosiaalisen todellisuuden vuorovaikutuksellinen rakentuminen, toisaalta poststrukturalistiset suuntaukset (Foucault, 2005), joissa tärkeiksi tulevat merkitysten historiallisuus ja kulttuurisuus sekä kysymykset vallasta ja ideologioista. Samaistun Burrin (2015, 8-9) näkemykseen siitä, kuinka ymmärrys sosiaalisista ilmiöistä voidaan saavuttaa ihmisen sisäisen maailman psykologisen tarkastelun tai ihmisen ulkoisen maailman sosiologisen tarkastelun sijaan hahmottamalla niitä prosesseja, joissa todellisuudet rakentuvat. Tarkastelen

ilmiöitä pakolaistaustaisten korkeakoulutukseen pääsyn ympärillä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvina prosesseina. Olen kiinnostunut vuorovaikutuksessa aktualisoituvista merkityssysteemeistä, jotka rakentuvat historiallis-kulttuurisessa kontekstissaan ja sisältävät aineksia yhteiskunnassa vallalla olevista ideologioista.

3.2 Diskurssianalyttinen tutkimussuunta

Sosiaalinen konstruktionismi tieteenfilosofisena taustaoletuksenani edellyttää sellaista tutkimusmenetelmää, jolla vuorovaikutuksessa rakentuvia merkityksiä ja todellisuuksia voidaan tarkastella. Siksi tukeudun tässä tutkielmassa diskurssianalyttiseen tutkimussuuntaan. Selkeärajaisen tutkimusmenetelmän sijaan diskurssianalyysiä on mielekkäämpää kutsua väljäksi teoreettiseksi kehikoksi, joka sisältää lukuisia erilaisia tarkastelun painopisteitä ja menetelmällisiä sovellutuksia, joita ohjaavat eri tieteenfilosofiset painotukset. Kaikessa diskurssitutkimuksessa tukeudutaan kuitenkin kolmen keskeisen komponentin ja niiden välisten suhteiden analyysiin. Nämä komponentit ovat merkitykset, kommunikatiivisuus ja kulttuurisuus, jotka kietoutuvat erottamattomasti toisiinsa. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016b.) Esittelen aluksi joitakin vaihtuneita tapoja määritellä diskurssianalyttistä tutkimusta ja diskurssin käsitettä, minkä jälkeen määrittelen oman tapani käyttää diskurssianalyysiä aineistoni analyysimenetelmänä.

Jokinen, Juhila ja Suoninen (2016a, 17) kutsuvat diskurssianalyysiä ”sellaiseksi kielenkäytön ja merkitysvälitteisen toiminnan tutkimukseksi, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä”. Diskurssianalyysissä kielenkäytöllä katsotaan olevan todellisuutta rakentava ja seurauksia tuottava luonne, sillä se on sosiaalista toimintaa, jolla konstruoidaan eli merkityksellistetään ympäröivää maailmaa ja sen tapahtumia. Kielelliset merkitykset syntyvät vuorovaikutustilanteissa ja ovat kontekstisidonnaisia, ja kielenkäyttäjällä on tilanteiden asettamisessa reunaehdoissa mahdollisuus valita, miten hän kieltä milloinkin käyttää. Näin ollen todellisuus koostuu useista rinnakkaisista ja keskenään kilpailevista merkityssysteemeistä, jotka rakentuvat käyttöyhteyksissään ja joihin toimijat vaihtelevasti kiinnittyvät. Diskurssianalyysissä tarkastelun kohteena on se, miten ja millä ehdoin merkityksellistämistä tehdään, mitä seurauksia sillä on, millaiset merkitykset ovat vallalla tai puuttuvat ja miksi. Olennaista on havainnoida kielenkäytön sekä todellisuuden, maailman ja tilanteisen toiminnan välistä suhdetta. (Pietikäinen & Mäntynen, 2009; Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016b.)

Diskurssianalyttisellä tutkimuskentällä yksi merkittävimmistä teoreetikoista on ollut Michel Foucault (1926-1984). Foucault viittaa diskursseilla kiteytyneisiin, kulttuurisesti jaettuihin

merkityksellistämisen tapoihin, jotka muokkaavat puhunnan kohdetta. Diskurssit voidaan ymmärtää kussakin aikakaudessa ja tilanteessa ilmenevänä ymmärryksenä todellisuudesta. (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 24-26.) Bacchin ja Bonhamin (2014) mukaan Foucault tarkoittaa diskurssin käsitteellä totuutena pidettyä tietoa, joka rakentuu suhteellisen sattumanvaraisesti ja eri tilanteissa ilmenevien käytäntöjen seurauksena. Jokisen, Juhilan ja Suonisen (2016b) mukaan diskurssit ovat sosiaalisesti jaettuja, säännönmukaisia merkityssuhteiden systeemejä, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä. Koska kieli ja todellisuus ovat toisiinsa tiiviisti kiertyneitä, koko maailma aineellisine ja käsitteellisine objekteineen hahmottuu merkityssysteemien avulla. Diskurssit eivät kuitenkaan heijasta yksiselitteisesti ulkoista todellisuutta, eikä niitä tulkita todellisuuden autenttisina kuvauksina, mitä kutsutaan ei-heijastavuuden ideaksi. Ne eivät myöskään rakenna sosiaalista todellisuutta itseriittoisesti, vaan interdiskursiivisessa suhteessa toisiinsa. Yksittäisten merkityssysteemien sijaan todellisuuden katsotaan hahmottuvan moninaisena merkityssysteemien kirjona sekä keskenään kilpailevien systeemien kenttänä, jossa maailmaa ja sen prosesseja jäsennetään eri tavoin. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016b; Wetherell & Potter 1988; Fairclough, 2001, 75.)

Foucault kuvaa diskursiivisen käytännön (discursive practice) käsitteellä sellaisia erityisiä käytänteitä, jotka ohjaavat ihmisten toimintaa tietyn diskurssin sisällä eli sitä, mitä missäkin tilanteessa voi sanoa ja mitä ei. Diskursiiviset käytännöt ovat joukko sosiaalisesti vakiintuneita, mutta yleensä tiedostamattomia puheentuottamisen ja tiedonmuodostamisen konventioita. Niiden tunnistaminen edellyttää tietoista etäisyydenottoa itsestäänselvyyksinä pidettyihin ajatteluun ja puhumisen tapoihin. (Alhanen, 2007, 30-32, 59-60; Bacchi & Bonham, 2014.) Bacchin ja Bonhamin (2014) mukaan diskursiivinen käytäntö on Foucault'n keskeinen analyttinen käsite, joka ylittää kielen ja materiaalin välisen kahtiajaon. Teoksessaan Tiedon arkeologia Foucault (2005, 155) määrittelee diskursiivisen käytännön kokonaisuudeksi ”nimettömiä, historiallisia, aina ajassa ja tilassa määräytyneitä sääntöjä, jotka ovat määritelleet lausumisfunktion toimintaehdot annetulla aikakaudella ja annetulla yhteiskunnallisella, taloudellisella, maantieteellisellä tai kielellisellä kentällä”. Tässä määritelmässä Foucault tuo esille diskursiivisiin käytäntöihin sisältyvät säännöt, jotka anonyymisti muokkaavat diskurssien ympäristöjen aineellista todellisuutta. Ne määrittävät instituutioiden ulkoapäin tunnistettavia rakenteita ja arkkitehtuuria sekä niiden sisäisiä prosesseja, ja vaikuttavat instituutioissa toimivien ihmisten käyttäytymiseen. Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa säännöt siirtyvät edelleen niiden vaikutuspiiriin tuleville uusille ihmisille. Diskursiivisten käytäntöjen säännöt määrittelevät sitä, mitkä

lausumat hyväksytään osaksi jotain määrättyä diskurssia ja millaisten lauseiden on mahdollista olla totta jossakin määrättyssä diskurssissa. (Alhanen, 2007, 84-89.)

Korkeakoulutusinstituutioita voi pitää muiden yhteiskunnassa esiintyvien sosiaalisten järjestelmien tapaan erityisenä, eriytyneenä ja itseensä viittaavana kommunikaatiojärjestelmänä. Tämä tulkintapa perustuu Niklas Luhmannin (1927-1998) systeemiteoreettiseen näkemykseen, jossa yhteiskunta on olemassa vain kommunikaatioissa. Yhteiskunnan kommunikaation välittäjinä toimivat toisistaan eriytyneet organisaatiot, jotka itseohjautuvasti tuottavat ja ylläpitävät kielellisesti omaa olemassaoloaan. Rakenteilla erottaudutaan muista yhteiskuntasysteemeistä, mikä on edellytys organisaation olemassaololle. Lisäksi ulkopuolelta tulevia vaikutteita ei oteta organisaation järjestelmiin sellaisinaan, vaan organisaation omilla ehdoilla sopeuttaen. Tätä Luhmann kutsuu termillä *autopoiesis*. Autopoieettisesti operoivan organisaation ulkopuolinen ympäristö aiheuttaa hämmennystä ja hälyä sen sisällä, mutta muuttuu merkitykselliseksi vasta sitten, kun se yhdistetään organisaation sisäiseen päätöksentekoon. Yhteiskunnallisuus ei siis jää organisaatiosta erilliseksi, vaan se ilmenee organisaatioiden tuottamassa viestinnässä, johon se on organisaation omilla ehdoilla ensin sopeutettu. (Van der Straeten, 2009.)

Korkeakoulusektorilla tapahtuvan päätöksenteon ja kommunikaation voi katsoa tapahtuvan autopoieettisesti mutta diskursiivisten käytäntöjen ohjauksessa. Tutkielmassani tarkastelen, millaisia merkityssysteemejä yliopisto-organisaation autopoiesiksen ja diskursiivisten käytäntöjen rajapinnassa tuotetaan, kun kyseessä on pakolaistaustaisten pääsy korkeakoulutukseen. Tarkastelen diskurssien aktualisoitumista sosiaalisessa kontekstissaan ja pyrin ymmärtämään niitä julkilausumattomia sääntöjä, jotka oikeuttavat tiettyjen diskurssien olemassaolon ja jättävät toiset huomiotta. Näen näiden sääntöjen olevan sidoksissa suhteessa laajempaan historiallis-kulttuuriseen ympäristöönsä, diskursiiviseen ilmastoon ja kielenkäytön tapoihin. Lähtökohtanani on ajatus siitä, että sosiaalinen todellisuus rakentuu ja pysyy voimassa kielellisesti, mikä tulee näkyväksi diskursseja paikantamalla ja niiden vaikutukset sosiaalisen toiminnan järjestymiseen tunnistamalla. Kielenkäyttö on aina aktiivista toimintaa, jolla on tiedostettuja tai tiedostamattomia seurauksia. Ymmärrän diskurssit ikään kuin ideologisiksi ilmentymiksi, jotka jäsentävät todellisuutta eri tavoin (Fairclough, 2001, 75). Tiettyjen diskurssien hegemonialla on yksittäisen puhetilanteen ylittäviä ideologisia seurauksia, jotka konkretisoituvat niiden sanoittamien käytäntöjen legitimoituessa hyväksytyiksi toimintatavoiksi (Jokinen & Juhila, 2016a). Hegemonia puolestaan on vallan muoto, joka perustuu jonkun todellisuuden johtavaan asemaan useilla inhimillisen toiminnan alueilla yhtä aikaisesti niin, että sen valta-asemasta vallitsee laaja yhteisymmärrys ja se tulkitaan sekä luonnolliseksi että väistämättömäksi (Hall, 1999, 192).

3.3 Tulkintarepertuaari käsitteellisenä työkaluna

Diskurssin käsitteen synonyymeinä käytetään toisinaan merkityssysteemien käsitettä, toisinaan tulkintarepertuaarien käsitettä (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016b; Wetherell & Potter, 1992, 92). Operoin tässä tutkielmassa tulkintarepertuaarin käsitteellä, joka Jokisen, Juhilan ja Suonisen (2016b) mukaan on diskurssin käsitettä vähemmän käytössä kulunut ja rasittunut, ja joka merkityssysteemin tai diskurssin käsitteen sijaan kohdistaa huomioni tarkkarajaisemmin puheessa esiintyvään tulkintojen ja merkityksellistämisen tapojen kirjoon sekä kielenkäytön vaihteluihin. Vaihtelevuuden analysointi on olennaista kielenkäytön toimintaulottuvuuden ymmärtämiseksi, sillä se paljastaa sen, miten kielenkäytöllä tuotetaan erilaisia funktioita (Wetherell & Potter 1988; Suoninen, 2016a).

Täsmentääkseen tulkintarepertuaarin ja diskurssin käsitteen eroja Wetherell ja Potter (1992, 90) kuvaavat tulkintarepertuaareja diskurssin sisällä toimiviksi rakennuspalikoiksi, jotka kertovat seikkaperäisemmin diskurssien sisällöistä ja siitä, miten nämä sisällöt on organisoitu. Rakenteeltaan tulkintarepertuaarit ovat suhteellisen yhtenäisiä ja sisäisesti ristiriidattomia kielellisiä yksikköjä, jotka muodostuvat tietyistä kielellisistä valinnoista. Näitä valintoja ohjaavat repertuaarille ominaiset termit, kielikuvat, kuvaukset ja muut puhumisen tavat, sillä repertuaarit juontuvat yleensä muutamasta avainvertauskuvasta. (Wetherell & Potter, 1988; 1992, 90.) Erilaisten kielellisten valintojen perusteella repertuaarit ovat myös erotettavissa toisistaan. Repertuaarit eivät kuitenkaan sellaisenaan kuulu kenellekään yksilölle tai ilmennä yksilöitä sinänsä, vaan ne ovat sosiaalinen resurssi tai työkalupakki, jonka välineistö on saman kulttuurin ja kielen piirissä toimivien ihmisten käytettävissä ja jaettavissa. Ihmiset voivat käyttää samoja repertuaareja eri tarkoitukseen ja erilaisissa asiayhteyksissä. (Burr, 2015, 60-61.) Mielenkiintoista on repertuaarien ristikkäinen ja monimuotoinen esiintyvyys kielenkäyttäjien puheessa. Yhdenkin ihmisen puheessa on usein tunnistettavissa lukuisia vaihtelevia ja keskenään epäjohdonmukaisia repertuaareja, joilla todellisuuden versioita eri ilmiöistä sekä kielenkäytön toiminnallisia funktioita tuotetaan eri tavoin. (Burr, 2015; Wetherell & Potter, 1988.)

Tulkintarepertuaarien tarkastelussa näiden versioiden monimuotoisuus on tutkimuskohde sellaisenaan (Suoninen, 2016a). En tarkastele repertuaareja toisistaan irrallisina tai niiden itsestä esiintymistä sinänsä, vaan sitä, miten ne määrittävät ja saavat käyttövoimansa suhteestaan muihin repertuaareihin. Pyrin hahmottamaan repertuaarien välisiä kamppailuja hyväksytystä ja vallitsevasta merkityksellistämisen tavasta, niiden sidoksisuutta ja kytkentöjä toisiinsa sekä niissä ilmeneviä valtasuhteita. Olen kiinnostunut repertuaarien toimintaulottuvuuksista ja käyttötavoista, eli siitä, miten niitä hyödynnetään eri asiayhteyksissä ja erilaisiin tarkoitukseen

sen mukaan, mikä tilannekohtaisesti tulkitaan mahdolliseksi. Irrottaudun näkemyksestä, jossa aineistoa pidetään kuvauksena ihmisten sisäisestä maailmasta tai heidän psykologisista prosesseistaan. En siis tarkastele haastattelemiani henkilöitä tutkimukseni analyysiyksikköinä, vaan ainoastaan niitä kielenkäytön säännönmukaisuuksista ja merkityssysteemeistä muodostuvia tulkintarepertuaareja, joita nämä henkilöt puheessaan tuottavat. (ks. Suoninen, 2016a; 2016b; Wetherell & Potter, 1992, 90–92.)

3.4 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykseni muotoutuivat monen vaiheen kautta ja vakiintuivat lopulta vasta aineiston analyysin ollessa pitkällä. Karkeasti esiteltynä tutkimustehtävänäni on tarkastella sitä, miten pakolaistaustaisten pääsyä tai pääsemättömyyttä korkeakoulutukseen konstruoidaan EUC-RITE-projektia varten keräämässäni haastatteluaineistossa. Ongelman pilkkomiseksi olen päätenyt kahteen tarkentavaan tutkimuskysymykseen:

- 1) Millaisia tulkintarepertuaareja pakolaistaustaisten korkeakoulutusta käsittelevästä puheesta on tunnistettavissa?
- 2) Miten näillä repertuaareilla tehdään ymmärrettäväksi pakolaistaustaisten pääsyä tai pääsemättömyyttä korkeakoulutukseen?

Kuten edellä olen esittänyt, ymmärrän tulkintarepertuaarit ihmisten pyrkimyksiksi merkityksellistää erilaisia ilmiöitä, tässä tapauksessa pakolaistaustaisten korkeakoulutukseen pääsyä. Tavoitteenani on hahmottaa sitä repertuaarien kirjoa, jolla pakolaistaustaisten korkeakoulutukseen pääsyä tai pääsemättömyyttä merkityksellistetään. Kiinnitän huomioni siihen, mitä ja missä tarkoituksessa eri repertuaareja käytetään, mitä funktioita ja potentiaalisia seurauksia repertuaarien käytöllä on ja millaisia todellisuuksia niillä tullaan konstruoineeksi. Haluan tehdä näkyväksi kielen avulla tuotettuja itsestäänselvyyksiä, jotka määrittävät pakolaistaustaisten korkeakoulutukseen liittyvää keskustelua eri tavoin ja vaikuttavat pakolaistaustaisia korkeakoulutukseen hakeutuvia henkilöitä koskettaviin käytänteisiin. Olen kiinnostunut vuorovaikutuksessa tapahtuvista merkityksellistämisen prosesseista, jotka paljastavat vallitsevat ja hyväksyttävinä pidetyt puhumisen tavat. Tarkastelemalla repertuaarien välisiä valtasuhteita pyrin ymmärtämään, miten jotkut niistä saavuttavat dominoivan aseman totuuden representaatioina. (ks. Fairclough, 2001; Jokinen & Juhila, 2016a.)

4 TUTKIMUSAINEISTON KERUU JA KÄSITTELY

Keräsin tutkimusaineistoni EUCRITE-projektia varten Aalto-yliopiston puolesta. Aineistonkeruun menetelmäksi oli projektissa valittu haastattelut ja haastattelukysymykset tulivat valmiina projektilta. Aalto-yliopisto ei osallistunut kysymysten muodostamiseen, sillä vastuu niiden laatimisesta oli projektin toisella yliopistolla. Annetut haastattelukysymykset koin joltain osin johdatteleviksi ja rajaaviksi, joten muokkasin niitä neutraalimmiksi, avoimemmiksi ja Aalto-yliopiston kontekstiin sopivammiksi (liite 2). Haastatteluiden tavoitteena oli selvittää, millaista osaamista ja tukea yliopistohenkilökunta tarvitsisi pakolaistaustaisten korkeakouluopiskelijoiden tai korkeakoulutukseen hakeutuvien kanssa työskentelyyn ja heidän opintojensa tukemiseen. Kerättyjä haastatteluaineistoja tarkasteltiin lopuksi rinnakkain ja vertaillen eri yliopistojen välillä, ja niiden keskeisimmät tulokset asettivat kehyksen yliopistojen välisessä yhteistyössä kehitettäville henkilökunnan koulutusmoduuleille⁴.

Haastattelut ovat yksi käytetyimmistä aineiston- ja tiedonkeruumuodoista, sillä ne soveltuvat joustavasti monenlaisiin tutkimustarkoituksiin. Haastattelut antavat mahdollisuuksia esittää tarkentavia kysymyksiä ja oikaista väärinkäsityksiä, täsmentää ja tulkita saatuja vastauksia sekä uudelleenjärjestellä kysymyksiä sen mukaan, miten haastattelu etenee. Tarkoituksena on selvittää mitä haastateltavalla on mielessään ja miten hän kuvaa ympäröivää todellisuutta. Haastattelut ovat aina vuorovaikutustilanteita, joten aineisto ei synny yksin haastateltavan ansiosta vaan muodostuu haastateltavan ja haastattelijan yhteistyön tuloksena. (Hirsjärvi & Hurme, 2009; Ruusuvuori & Tiittula, 2017; Tuomi & Sarajärvi, 2018; Brinkmann, 2018.) Diskurssianalyysin näkökulmasta haastatteluissa kiinnostavaa on erityisesti se, millaisiin kulttuurisiin diskursseihin haastattelutilanteessa kiinnitytään ja miten niitä suhtautetaan toisiinsa (Juhila & Suoninen, 2016b).

4.1 Haastateltavat

Haastattelemani henkilöt muodostivat harkinnanvaraisen tutkimusjoukon tai eliittiotannan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastateltavien tuli olla sekä pakolaistaustaisten opiskelijoiden kanssa työskentelevää henkilökuntaa että pakolaistaustaisia opiskelijoita. Potentiaalisten haastateltavien tunnistamisessa minua auttoivat ja ohjeistivat Aalto-yliopiston henkilökunnan jäsenet. Joidenkin henkilöiden haastatteluiden kohdalla jouduin kuitenkin toteamaan, että vaikka

⁴ Katso EUCRITE-projektissa laadittu raportti haastatteluiden tuloksista: http://www.eucrite.eu/wp-content/uploads/2019/05/EUCRITE_IO2_report.pdf (Haettu 10.10.2019)

työtehtäviensä puolesta heidän olisi olettanut olevan hyviä tiedonantajia, eivät he todellisuudessa osanneetkaan tunnistaa pakolaistaustaisia opiskelijoita työssään. Seuraavat haastateltavat valikoin tarkemmin ja vain sillä perusteella, että he osasivat etukäteen vahvistaa kohdanneensa työssään pakolaistaustaisia opiskelijoita tai opiskelemaan hakevia.

Henkilökunnan osalta oli aluksi tarkoituksenani haastatella ainoastaan Aalto-yliopistossa työskenteleviä ihmisiä. Lähes kolmellesadalle henkilölle lähetettyjen sähköpostitiedustelujen, kymmenille eri ihmisille soitettujen puhelujen ja lukuisten käytäväkeskustelujen jälkeen jouduin kuitenkin toteamaan, ettei pakolaistaustaisia Aalto-yliopiston opiskelijoita tai hakijoita ollut tavannut juuri kukaan. Ne harvat, jotka olivat varmasti heitä kohdanneet, olivat lähinnä hakijapalveluiden henkilökuntaa. Heidän kohtaamisensa pakolaistaustaisten kanssa liittyivät haku- ja valintavaiheeseen, ja tapahtuivat tuskin koskaan kasvotusten. Aineistoni monipuolistamiseksi päädyin lisäksi haastattelemaan kahden muun suomalaisen korkeakoulun SIMHE-palveluiden henkilökuntaa. SIMHE-palvelut ovat osa opetus- ja kulttuuriministeriön tukemaa Maahanmuuton vastuukorkeakoulutoimintaa, jonka tavoitteena on edistää maahanmuuttajien pääsyä korkeakoulutukseen (OKM, 2017b). Päivittäisessä ohjaus- ja neuvontatyössään SIMHE-palveluiden henkilökunta kohtaa eri syistä maahan muuttaneita, myös pakolaistaustaisia korkeakoulutukseen hakeutuvia henkilöitä. SIMHE-palvelut on integroitu osaksi eri korkeakoulujen toimintaa ja ne sijaitsevat edustamansa korkeakoulun tiloissa. Ne antavat kuitenkin kokonaisvaltaista neuvontaa myös oman instituutionsa ulkopuolelta, sillä niiden ensisijainen tarkoitus on ohjata asiakkaita heille tarkoituksenmukaisille koulutus- ja urapoluille.

Jos pakolaistaustaisten opiskelijoiden tai hakijoiden kanssa työskentelevää henkilökuntaa oli vaikea löytää Aalto-yliopistosta, kävi varsinaisten pakolaistaustaisten opiskelijoiden löytäminen lähes mahdottomaksi. Aalto-yliopiston opiskelijarekisterissä ei julkisuuslain § 24 (Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta, 21.5.1999/621) mukaisesti ole tietoja opiskelijan mahdollisesta pakolaistaustasta, eikä edes pakolaistaustaisten opiskelijoiden lukumäärää ollut mahdollista selvittää. Haastateltavia piti siksi etsiä ottamalla yhteyttä kaikkiin mahdollisiin ihmisiin, jotka saattaisivat tietää jonkun pakolaistaustaisen Aalto-yliopiston opiskelijan. En halunnut haastatella toisen polven pakolaisia enkä lapsena Suomeen tulleita pakolaisia, sillä heidän pakolaistaustansa olisi ollut tässä yhteydessä liian kaukainen. Varsinaisella pakolaisstatuksella tai oleskeluluvan laadulla ei haastatteluun valikoitumisen kannalta ollut merkitystä, mutta oleskelulupaa odottavan turvapaikanhakijan välitila-asema yhteiskunnassa olisi voinut vaikuttaa haastattelun kulkuun erityistä huomiointia edellyttävällä tavalla (ks. Puumala & Kynsilehto, 2017). Toisaalta turvapaikanhakija-statuksella olevia tutkinto-opiskelijoita en uskonut Aalto-

yliopistossa juuri olevankaan heidän puutteellisista oikeuksistaan ja epävarmasta tilanteestaan johtuen.

Huomasin pakolaistaustaisten opiskelijoiden etsimiseen liittyvän tietynlaista sensitiivisyyttä. Pakolaistaustasta ei aina tuntunut asialliselta kysyä suoraan, ja joskus kun kysyin asiaa sellaiselta, joka saamieni vihjeiden perusteella vaikutti pakolaistaustaiselta sitä kuitenkaan olematta, saattoi kieltävä vastaus olla jopa loukkaantunut. Tämän tulkitsin johtuvan pakolaisuuteen liittyvästä stigmasta ja julkisuudessa vellovasta negatiivisesta puheesta, joka asettaa pakolaiset epäilyttävään asemaan (ks. Castles, 2003; Yuval-Davis, Anthias & Kofman, 2005; Ludwig, 2013). Toisaalta kun lopulta onnistuin löytämään kaksi kriteerini täyttävää haastateltavaa, vaikuttivat he molemmat olevan hyvillään haastattelukutsusta ja osallistuivat siihen mielellään.

Lopulta haastateltavia oli yhteensä 13. Heistä 11 oli Aalto-yliopiston oppimispalveluiden sekä SIMHE-palveluiden henkilökuntaa ja 2 oli Aalto-yliopistossa opiskelevia pakolaistaustaisia opiskelijoita. Henkilökunnan tehtävänimikkeinä olivat Aalto-yliopistossa erilaiset asiantuntijan, suunnittelijan, koordinaattorin tai opettajan tehtävät ja SIMHE-palveluissa suunnittelijan tai hakuneuvojan tehtävät. Opiskelijoista molemmat opiskelivat Aalto-yliopiston englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissa, toisella oli opintoja takanaan 3 vuotta ja toisella 6 vuotta. Heistä toinen ei puuttuvien tutkintotodistustensa vuoksi ollut pystynyt todentamaan aikaisempaa koulustaansa, eikä näin ollen täyttänyt yliopiston hakukelpoisuusvaatimuksia, mutta sai opiskelupaikan Aalto-yliopiston avoimen yliopiston väyläopintojen perusteella. Hänellä oli taustallaan lukio-opinnot omassa kotimaassaan. Toisella opiskelijalla tarvittavat todistukset olivat, joten hän tuli valituksi Aalto-yliopiston tavanomaisessa valintaprosessissa. Hän oli omassa kotimaassaan opiskellut lukion jälkeen useita vuosia yliopistossa, mutta lähellä tutkintonsa valmistumista kotimaan tilanne oli kriisiytynyt niin, että opinnot oli täytynyt jättää kesken. Kotimaan yliopistossa suoritettuja opintoja ei kuitenkaan voitu hyväksilukea Aalto-yliopistossa, jolloin hänen akateeminen uransa käynnistyi Suomessa uudelleen alusta.

Katson tutkimusasetelmani kannalta aiheettomaksi ja anonymiteettiä vaarantavaksi esittää tarkempia tietoja haasteltavien sukupuolesta, iästä, ammattinimikkeestä tai opinnoista. Joidenkin näiden tietojen esittämisen perusteella osa haastatelluista henkilökunnan jäsenistä voisi olla tunnistettavissa sekä Aalto-yliopistolla että SIMHE-palveluissa. Anonymiteetin varjelemiseksi en myöskään mainitse SIMHE-korkeakoulujen nimiä tai niissä haastattelemieni henkilöiden lukumäärää. Haastattelemieni pakolaistaustaisten opiskelijoiden kohdalla tunnistettavuutta voisi lisätä opiskeluun liittyvien tarkempien tietojen esittäminen, erityisesti, kun jo pelkästään

pakolaistausta lisää riskiä tulla tunnistetuksi. Heidän alkuperäisen kotimaansa jätän myös mainitsematta. Haastateltavien tunnistetiedot olen hävittänyt pian aineistonkeruun jälkeen. (ks. TENK, 2019.)

4.2 Haastattelutilanteet

Haastattelin kaikki informantit huhti- ja toukokuun aikana 2018. Haastateltavat vahvistivat vapaaehtoisen suostumuksensa haastatteluun sekä haastattelun äänittämiseen allekirjoittamalla EUCRITE-projektissa laaditun saatekirjeen (liite 1) ennen haastattelun aloittamista. Kerroin haastateltaville käyttäväni tätä aineistoa myös pro gradu -tutkielmani aineistona. (ks. TENK, 2019.) Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja, ja ne oli projektissa suunniteltu toteuttaa puolistrukturoidusti, jolloin samaa kohderyhmää edustavilla henkilöillä oli kutakuinkin samat kysymykset, mutta vastausvaihtoehtoja ei määritelty etukäteen. Puolistrukturoitu haastattelu antaa vapauksia syventyä haastattelussa sellaisiin teemoihin, joista haastateltavan tuntuu merkitykselliseltä puhua (Brinkmann, 2018), jonka mukaisesti sallin poikkeamat kysymysrunгон ulkopuolelle, mikäli haastateltava toi esille aiheeseen liittyvää ja minua kiinnostavaa tematiikkaa. Halusin erityisesti tarttua niihin teemoihin, joita haastateltavat toivat esille oma-aloitteisesti. Käsiteltävät teemat ja aihealueet olivat siis lähtökohtaisesti tiedossani etukäteen, mutta haastateltavasta riippuen syvennyimme niihin tai johonkin kokonaan kysymysrunгон ulkopuoliseen teemaan eri tavoin. (Brinkmann, 2013; 2018.) Sekä Hirsjärvi ja Hurme (2009) että Tuomi ja Sarajärvi (2018) kutsuvat puolistrukturoitua haastattelua teemahaastatteluksi, mikä kuvaa paremmin omiakin haastatteluaitani. Kysymysrunko oli apunani ja tukenani haastatteluissa, mutta aina en esittänyt läheskään kaikkia kysymyksiä haastateltaville tai kysyin jotain aivan muuta sen mukaan, mitä haastattelutilanteissa tuli käsiteltäviin teemoihin liittyen esille.

Jotta haastattelutilanteisiin osallistuminen olisi haastateltavilleni mahdollisimman vaivatonta, haastattelin heitä heidän päivittäisissä työskentely- tai opiskelupaikoissaan eli Aalto-yliopiston ja SIMHE-palveluiden tiloissa. Herzogin (2012) mukaan haastattelupaikan merkitys tulee huomioida erottamattomana osana sekä tutkittavan todellisuuden rakentumista että tutkijan tekemiä havaintoja ja analyysiä, sillä osapuolten välinen vuorovaikutus tapahtuu haastattelupaikalle konstruoitujen merkitysten ympärillä. Pohdin tilojen vaikutusta haastattelutilanteisiin: kokivatko haastateltavat edustavansa työ- tai opiskelupaikkaansa ja sen arvoja, kun haastattelin heitä siellä? Olisivatko he vastanneet eri tavoin jossakin muualla? Henkilökunnan jäsenistä monet tuntuivat vastaavan kysymyksiini varsin muodollisesti ja ammatilliseen rooliinsa tai

taustaorganisaationsa nojaten. Muutamat heistä erottelivat omat mielipiteensä muusta keskustelusta ikään kuin organisaation edustajan roolista irtautuakseen.

tää on nyt mun henkilökohtasta ajattelua

tää nyt on mun oma kokemus

jos ihan oman mielipiteeni saan sanoa

Opiskelijoiden kanssa keskustelu sujui jokseenkin rennommin, ja he puhuivat henkilökuntaa vapaammin omista kokemuksistaan sitä erikseen alleviivaamatta. Haastattelin kumpaaakin opiskelijaa englanniksi, muiden kanssa puhuimme suomea. Kenenkään kanssa en kokenut vaikeuksia yhteisymmärryksen löytämisessä.

Haastattelutilanteet olivat keskenään varsin erilaisia. Jonkun kanssa keskustelu soljui kuin itsestään, jolloin oma roolini oli ennemmin kuunnella kuin puhua. Jonkun toisen kanssa haastattelu oli selvemmin omassa ohjauksessani ja keskustelun ylläpito pitkälti minun vastuullani. Yksi ilmiö toistui kuitenkin useassa haastattelussa: kun lopetin puheen äänittämisen haastattelun päätteeksi, tunnelma muuttui yllättäen keveämmäksi ja keskustelua olisikin vielä riittänyt vaikka miten pitkään. Äänitteitä kuunnellessani huomasin antaneeni varsinkin vähäpuheisimmille haastateltaville melko paljon minimipalautetta, eli ynähdyksiä ja pieniä sanoja, joilla on keskustelun ohjaamiseen liittyviä tehtäviä (Ruusuvuori & Tiittula, 2017). Avustinko haastateltavaa liikaa, laitoinko sanoja hänen suuhunsa? Annoinko riittävästi aikaa vastata, siedinkö hiljaisuutta? Toisaalta Ruusuvuoren ja Tiittulan (2017) mukaan haastattelijan on tavallista osallistua koko ajan haastattelun kulkuun kannustamalla haastateltavaa puhumaan ja auttamalla puheen muotoilussa. Haastattelija voi vaikuttaa monin tavoin siihen, mitä haastattelija päätyy kertomaan ja mitä hän päättää jättää kertomatta. Diskurssianalyysin näkökulmasta aineiston vuorovaikutuksellisuus on erityisen kiinnostavaa (Jokinen, Juhila, & Suoninen, 2016b) ja yksi tarkasteluni kohteista.

Haastatteluiden yhteenlaskettu kokonaiskesto oli 9 tuntia 28 minuuttia. Haastattelujen keskimääräiset kestoajat kussakin haastatteluryhmässä esitän taulukossa 1. Aalto-yliopiston henkilökunnan haastattelut jäivät kaikista lyhyimmiksi pakolaistaustaisiin opiskelijoihin liittyvän kokemuksen vähyydestä tai sen puuttumisesta johtuen.

Mä oon eläny siinä kuvitelmas, et meil ei oo täällä yliopistolla yhtään pakolaistaustasia opiskelijoita ja mä en tiedä, onko.

Saturaatiopiste saavutettiin tällöin nopeasti, kun haastateltavat eivät enää antaneet EUCRITE-projektin tarkoitukseen vastaavaa uutta informaatiota vaan samat asiat alkoivat toistua haastattelusta toiseen (ks. Glaser & Strauss, 1967).

Taulukko 1. Haastatteluiden keskimääräiset kestoajat kussakin haastatteluryhmässä.

Aalto-yliopiston henkilökunta	SIMHE-palveluiden henkilökunta	Pakolaistaustaiset opiskelijat
30 min	52 min	63 min

Äänitin kaikki haastattelut ja lähetin äänitteet Aalto-yliopistolta suositeltuun litterointipalveluun litteroitavaksi. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 219 sivua (fontti Verdana 11, riviväli 1, 15). Korjasin muutamia virheitä erityisesti englanninkielisissä haastatteluissa, joissa jotkut sanat olivat jääneet litteroitsijalta kuulematta tai tulleet kuulluksi väärin. Käytin tätä EUCRITE-projektia varten keräämääni haastatteluaineistoa tutkimusaineistonani sellaisenaan. Vaikka aineistonkeruuta ei lähtökohtaisesti suunniteltu tai tehty tutkielmaani varten, vaan sitä ohjasivat projektin päämäärät, on se relevantti vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Tutkimukselliset intressini ja tutkimuskysymykseni syntyivät aineistosta nousseista minua kiinnostavista teemoista, joita halusin tarkastella lähemmin. Aineisto sopii oivallisesti diskurssianalyttiseen tarkasteluun, sillä se sisältää runsaasti erilaisiin merkityssysteemeihin kiinnittyviä näkökulmia ja on luonteeltaan vuorovaikutuksellista (ks. Suoninen, 2016a).

4.3 Aineiston analyysin vaiheita

Aineiston analyysiä ohjasivat aluksi EUCRITE-projektin tavoitteet. Suuntauduin aineistoon varsin induktiivisesti eli aineistolähtöisesti, sillä tarkoituksenani oli ilman ennakko-olettamuksia selvittää yliopistohenkilökunnan koulutustarpeita ja raportoida ne projektille. Induktiivista lähestymistapaa käytetään erityisesti silloin, kuin tutkimuksen aiheesta ei vielä juurikaan tiedetä etukäteen (Elo & Kyngäs, 2008). Sen tavoitteena on luoda aineistosta uusi teoreettinen kokonaisuus, jossa analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja ja johon aikaisemmilla teorioilla ja tutkimuksilla ei ole vaikutusta. Puhtaan induktiivisen analyysin tekeminen on kuitenkin mahdotonta, sillä kaikkea tutkijan tekemiä havaintoja ja luokitteluja ohjaavat hänen jo lähtökohtaisesti teoriapitoiset valintansa ja tulkintansa. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010; Tuomi & Sarajarvi, 2018.) Teoreettisten oivallusten syntyminen ei siis tapahdu pelkällä induktiolla (Timmermans & Tavory, 2012).

Kun olin löytänyt aineistosta vastaukset projektin kysymyksiin, päätin irrottautua projektin päämäärien ohjauksesta ja lähteä hahmottelemaan muita aineistoluku- ja tulkintatapoja, joilla voisin saavuttaa syvällisemmän vuorovaikutussuhteen aineistoni kanssa. Tämä edellytti uudenlaista orientoitumista ja tutkimuksellisten silmälasien vaihtoa, sillä halusin jäsenellä ja tarkastella aineistoani nyt aivan toisista lähtökohdista. Siirryin induktiosta abduktiiviseen eli teoriasidonnaisen analyysiin, jossa teoria toimii analyysin apuna, mutta ei sen perustana (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Abduktiivinen analyysi asettuu induktiivisen ja deduktiivisen eli teorialähtöisen analyysin välimastoon. Tulokset syntyvät iteratiivisessa empirian ja teorian välisessä vuoropuhelussa, kun aineistosta tehtyjä havaintoja tarkastellaan suhteessa aikaisemmin tehtyihin havaintoihin ja teoreettiseen tietoon. Varsinaista abduktiota tapahtuu silloin, kun tehdyt havainnot eivät istu olemassa olevaan teoriaan ja tutkija joutuu pohtimaan, mistä ilmiöstä havainnot kertovat. (Timmermans & Tavory, 2012; Tavory & Timmermans, 2014.) Timmermans ja Tavory (2012; 2014) kuvaavat abduktiivista analyysiä luovasti epävarmaksi prosessiksi, jonka tarkoituksena on tuottaa uusia hypoteeseja tai teorioita yllättäviin tutkimustuloksiin perustuen. Uudet hypoteesit puolestaan asettavat suuntaviivoja tarvittavalle jatkotutkimukselle.

Polkuni kohti diskurssianalyysiä kulki monen mutkan kautta. Hain pitkään sellaista analyysimenetelmää, jolla saisin aineistosta mahdollisimman paljon irti. Lopulta aineiston luonteen hahmottaminen sekä tieteenfilosofisten lähtökohtieni kirkastaminen veivät minut diskurssianalyysin pariin. Kiinnostuin tarkastelemaan aineistossani esiintyvää kielenkäytön vaihtelevuutta ja sen jännitteistä rikkautta, kun sillä tuotetaan erilaisia merkityssysteemejä (ks. Suoninen, 2016a). Diskurssianalyttinen tutkimussuunta tarjoaa kuitenkin vain vähän ohjeita sille, miten merkityssysteemejä ja niiden välisiä suhteita tulisi jäsentää. Metodin sijaan diskurssianalyysi tulee nähdä ennemmin teoreettisena lähtökohtana tai analyyttisenä suuntautumisena sosiaalisen todellisuuden tarkasteluun (Nikander, 2006). Aineistolla on poikkeuksellisen korkea asema, sillä aineiston ajatellaan olevan sosiaalista todellisuutta eli tutkimuskohdetta sinällään, ei vain kuvauksia todellisuudesta. Merkityssysteemien kirjoa tarkastellessa tukeudutaan tiukasti aineiston yksityiskohtaiseen tarkasteluun, ja tutkimustulosten katsotaan syntyvän aineiston ja tutkijan vuoropuhelussa. Tutkijan tulee itse tuoda esille ne periaatteet, joilla hän on merkityssysteemejä konstruoinut. (Suoninen, 2016a.)

Aloitin aineiston analyysin huolellisella haastattelujen kuuntelemisella ja litteraattien lukemisella pyrkimyksenäni hahmottaa, mitä teemoja haastatteluissa ylipäättään nousi esille. Koska olin ensin lukenut aineistoa vain EUCRITE-projektin tavoitteisiin vastatakseni, tuntui siitä läh-

tökohtasta irtautuminen aluksi vaikealta. Lisäksi aineistossani tuntui olevan tukahduttavan paljon sellaista teknistä puhetta, jolla neutraalisti kuvataan esimerkiksi Aalto-yliopiston valintaprosessia tai SIMHE-palveluiden käytänteitä. Aineiston selkeyttämiseksi lähdin käsittelemään sitä ensin sisällönanalyttisesti, eli aineistoa eritellen, luokitellen, tiivistäen sekä yhtäläisyyksiä ja eroja etsien (Tuomi & Sarajärvi, 2018). En tarkastellut aineistossani esiintyvää puhetta yksilötasolla, vaan käsittelin sitä yhtenäisenä tekstimassana, josta siivilöin yksittäisiä lausumia. Lausumat saattoivat koostua muutamista sanoista aina useamman lauseen virkkeisiin. Koostin niistä Excel-taulukon, jossa sijoittelin sisällöllisesti samanlaiset lausumat omiin luokkiinsa konstruoiden näin yhdeksän alustavaa kategoriaa, jotka myöhemmin nimesin tulkintarepertuaareiksi. Samansisältöisyyden kriteerinä pidin sitä, että lausumissa nojaututtiin tulkintani mukaan samoihin ideologisiin selontekoihin ja kielellisiin valintoihin jostakin asiasta puhuttaessa. Lausumat olivat siis jonkun merkityssysteemin osia, joiden sisällöllinen samankaltaisuus tuli ilmi, kun aineistoa tarkasteli kontekstuaalisesti (Jokinen & Juhila, 2016a). Vasta tässä vaiheessa diskurssianalyttinen orientaationi ja tutkimuskysymykseni alkoivat tarkentua. Jatkoin edelleen lausumien ryhmittelyä tutkimuskysymysten asettamien tulkintasääntöjen ohjaamina. Monet lausumat hakivat pitkään paikkaansa eri tulkintarepertuaarien välillä, ja usean lausuman kohdalla tuntui haastavalta tehdä päätös siitä, mihin repertuaariin ne lopullisesti sijoitan. Tukeuduin tässä prosessissa aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen, mikä antoi suuntaviivoja repertuaarien välisten erojen havainnointiin. Analyysin edetessä repertuaarien määrä tiivistyi yhdeksästä kuuteen, kun tunnistin jotkut aluksi eri repertuaareihin sijoittamani lausumat joidenkin toisten repertuaarien osaksi ja muutamat repertuaarit kokonaan keinotekoisiksi.

Tulkintarepertuaarien erittelemisen on seurausta tutkijan omasta tulkintatyöstä, joka perustuu kielenkäytön vaihtelevuuden analysoimiseen (Wetherell & Potter, 1988). Tätä tulkintatyötä värittävät tietyt metodiset painotukset, joiden perusteella konstruoin lopulliset tulkintarepertuaarini. Metodisten painotusteni sanallistamiseksi tukeudun Jokisen ja Juhilan (2016b) jäsenyyksiin diskursiivisen tutkimuksen kartasta ja sen neljästä ulottuvuusparista. Ulottuvuusparit ovat 1) tilanteisuuden ja kulttuurisen jatkumon suhde, 2) merkitysten ja merkitysten rakentamisen tapojen välinen suhde, 3) retorisen ja responsiivisen analyysin suhde sekä 4) kriittisen ja analyttisen diskurssianalyysin suhde. Jokainen ulottuvuuspari voidaan nähdä janana, jolle tutkija lähtökohdistaan riippuen asettuu. (Jokinen & Juhila, 2016b.)

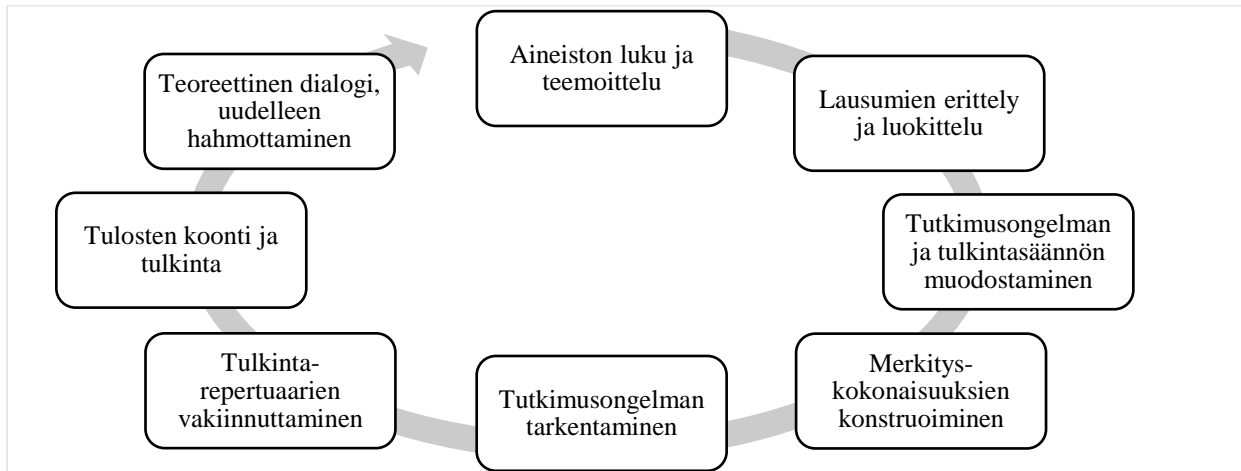
Tilanteisuus ja kulttuurinen jatkumo -janalla kiinnostukseni on lähempänä kulttuurista jatkumoa, sillä pidän kulttuuria analyysini kehystäjänä. Kontekstualisoin aineistoni osaksi yhteis-

kunnallisia ilmentymiä sen materiaalisine, poliittisine ja taloudellisine historioineen, joihin aineistossani esiintyvän puheen katson olevan sidoksissa. Merkitysten ja merkitysten tuottamisen tapojen analysoimisen janalla katson olevani ikään kuin puolivälissä, sillä kysyn tutkielmassani sekä sitä, mitä repertuaareja haastateltavat tuottavat että sitä, miten näillä repertuaareilla tuotetaan erilaisia merkityksiä. Sitä täydentää retorisuuden ja responsiivisuuden jana, joka suuntaa tarkasteluani merkitysten tuottamisen tapoihin. En mene retorisuuden tai responsiivisuuden tarkastelussa kovin pitkälle, mutta asetun janalla lähemmäksi retorisuuden analyysiä, jolloin kiinnitän huomiota niihin vallitseviin keinoihin, joilla sanottua faktualisoidaan tai luodaan vakuuttavaksi todellisuuden versioksi. (Jokinen & Juhila, 2016b.)

Neljännän ulottuvuuden eli kriittisen ja analyttisen diskurssianalyysin ero tulee siitä, että kun kriittisessä analyysissä lähtökohtana on joidenkin alistussuhteiden olemassaolon ja niitä ylläpitävien kielellisten käytäntöjen tarkastelu, analyttisessä lähtökohdassa kulttuurinen kehys pyritään aluksi jättämään analyysin ulkopuolelle. Analyttinen diskurssianalyysi suhtautuu aineistoon avoimen analyttisesti ja mahdollisimman aineistolähtöisesti, jotta erilaisten jäsenysten ja sosiaalisen todellisuuden rakentumisen tapojen olisi mahdollista nousta esille. Tutkijan lähtökohtana eivät siis ole etukäteen määritellyt tavoitteet tunnistaa esimerkiksi valtasuhteita tai vaiennettuja ääniä. (Jokinen & Juhila, 2016b.) Olen tällä janalla lähempänä analyttistä lähtökohtaa siitäkin huolimatta, että pidän kulttuuria lopulta analyysini kehystäjänä.

Jokisen ja Juhilan (2016) mukaan kriittinen ja analyttinen orientaatio eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia, sillä vaikka aineistoa pyrkii katsomaan avoimen analyttisesti, on mahdollista, että aineiston tuottaessa kriittistä potentiaalia sisältäviä tuloksia analyysi alkaakin sisältää myös dekonstruktiivisia aineksia. Tämä kuvaa omaa analyysiprosessiani. Pidin pitkään kiinni mahdollisimman neutraalista asennoitumisesta aineistoa kohtaan, sillä halusin pyrkiä avoimeen, tasapuoliseen eri repertuaarien huomiointiin tarkoitukseni selvittää repertuaarien kirjoa aineistossani. Tiettyjen tulkintarepertuaarien, kuten pakolaistaustaiset uhrina kuvaavan repertuaarin tai yhdenvertaisuuteen vetoavan repertuaarin, noustessa esille erityisen voimakkaasti, laajensin tarkasteluani kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen viitekehykseen. Tämä vei analyysini seuraavalle tasolle, antoi kehyksiä jatkoanalyysille ja vaikutti teoreettisen viitekehysten muotoutumiseen. Aineiston kontekstualisoiminen edisti omaa prosessiani aineiston ymmärtämiseen, sillä se asetti analyysilleni tietyt kehykset ja tutkimukselleni taustan, jota vasten tutkimustuloksiani peilasin.

Kuviossa 1 esitän kootusti analyysin teon vaiheitani ja tämän tutkimuksen muotoutumista. Kuvio on pelkistetty kuvaus tutkimusprosessistani, sillä todellisuudessa monet vaiheet kulkivat rinnakkain ja lomittain, välillä palasin useita vaiheita taaksepäin ja tein jonkun vaiheen uudestaan. Aineisto ja tutkimustehtävä olivat tässä prosessissa tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään, ja vaikuttivat toinen toisiinsa. (ks. Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010.)



Kuvio 1. Aineistoni analyysin vaiheet (mukaillen Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010).

Tutkimusraporteissa on tyypillistä koodata aineistokatkemat haastateltavien mukaisesti silloinkin, kun tutkimuksen tarkoituksena ei ole tarkastella haastateltavien tuottamia selontekoja kuvauksina yksilön mielenmaisemista tai henkilökohtaisista prosesseista. Päädyin tässä tutkielmassa poistamaan nämä koodaukset pyrkimyksenäni kohdentaa huomio yksilön sijaan sosiaalisina resursseina hyödynnettäviin tulkintarepertuaareihin, jotka tulevat aktualisoiduiksi haastatteluiden eri tilanteissa eri tavoin. Vaikka en kiellä yksilöllisten tekijöiden mahdollista vaikutusta siihen, mitä repertuaaria kukin haastateltava päätyi haastattelutilanteessamme käyttämään, koen aineistolainausten koodaamisen tutkimusasetelmani kannalta epäolennaiseksi ja haastateltavien anonymiteettiä vaarantavaksi. Englanninkieliset aineistokatkemat tosin paljastavat pakolaistaustaiset opiskelijat niiden tuottajiksi, sillä en halunnut kääntää niitä suomeksi säilyttääkseni niiden alkuperäisen merkityssisällön. Toisaalta pakolaistaustaisten tuottamaa puhetta on erityisen kiinnostava tarkastella heidän positiostaan käsin, jolloin heidän lausumiensa erottautuminen muista on minusta perusteltua.

Aineistosta nostamistani lainauksista olen poistanut joitakin sanoja tai virkkeitä luettavuuden tai anonymiteetin parantamiseksi. Merkintä [...] tarkoittaa yksittäisiä sanoja, merkintä [...] useampaa sanaa tai lyhyttä lausetta ja [...] pidempää virkettä tai useampia lauseita, jotka eivät liity

varsinaiseen asiasisältöön, vaan ovat esimerkiksi välihuomiota, toistoja, täytesanoja, viittauksia johonkin muuhun keskusteluun, aiheen ulkopuolisia letkautuksia, naurahduksia tai epäröintejä. Olen käyttänyt näitä merkintöjä ainoastaan silloin, kun teksti olisi muuten takeltelevaa tai epäjohdonmukaista, lainauksesta tulisi liian pitkä sen ydinajatuksen hahmottamiseksi tai kun lainauksessa on jotain anonymiteettiä vaarantavia mainintoja. Ajatusviivoilla osoitan kesken eräisiksi jääneet lausahdukset tai ajatuskatkokset. Joissakin kohdin olen hakasulkein lisännyt sanoja asiayhteyden vahvistamiseksi, esimerkiksi silloin, kun puhuja on käsillä olleeseen asiaan viitannut vain sanalla ”se” tai ”ne”. Aineistokatkelmissa, joissa esiintyy minun ja haastateltavien vuoropuhelua, olen erotellut puhettamme merkinnöillä J (=Johanna) tai H (=haastateltava).

Haastatellut henkilökunnan jäsenet käyttävät kohderyhmästään vuorotellen joko opiskelijan, hakijan tai asiakkaan käsitettä. Opiskelijalla tarkoitetaan korkeakoulutukseen jo sisälle pääsyttä ja opiskelut aloittanutta henkilöä. Hakija puolestaan on vasta hakenut tai hakemassa korkeakoulutukseen, mutta tietoa valituksi tulemisesta ei ole. Asiakkaalla tarkoitetaan korkeakouluopinnoista kiinnostunutta ja hakuneuvontapalvelua vastaanottavaa henkilöä eli sellaista, jota jotkut haastateltavistani opastavat ja ohjeistavat korkeakoulutukseen hakeutumisessa.

5 TULOKSET

Olen analyysini tuloksena identifioinut aineistostani kuusi tulkintarepertuaaria, joihin haastateltavani kiinnittyvät pakolaistaustaisten korkeakoulutusta käsittelevässä puheessa. Nimesin nämä repertuaarit uhrirepertuaariksi, uhkarepertuaariksi, individualistiseksi repertuaariksi, yhdenvertaisuusrepertuaariksi, hyötyrepertuaariksi ja humanistiseksi repertuaariksi sen mukaan, miten niissä merkityksellistetään kysymystä pakolaistaustaisten korkeakoulutukseen pääsystä. Repertuaarien kielelliset tunnusmerkit esitän tiivistetysti taulukossa 2.

Taulukko 2. Tulkintarepertuaarien kielelliset tunnusmerkit.

Tulkintarepertuaari	Kielelliset tunnusmerkit
Uhrirepertuaari	passiivisuus, vastuuttomuus, epäitsenäisyys, riippuvuus, autettavuus
Uhkarepertuaari	yhteiskunnan resurssien hyväksikäyttö, elintasopakolaisuus
Individualistinen repertuaari	yksilöllisyys, vapaus, itseohjautuvuus, riippumattomuus, aktiivisuus
Yhdenvertaisuusrepertuaari	yhdenvertaisuus, samanlainen kohtelu
Hyötyrepertuaari	hyödyllisyys, tuottavuus, kannattavuus, työllisyys, potentiaalisuus
Humanistinen repertuaari	yksilöllisyys, vapaus, inhimillisyys, ymmärrys, empatia, puolustaminen

Esittelen tulkintarepertuaareista jokaisen omassa alaluvussaan. Samalla pyrin tekemään havaittavaksi repertuaarien tavat tehdä ymmärrettäväksi pakolaistaustaisten pääsyä tai pääsemättömyyttä korkeakoulutukseen. Repertuaarit eivät kuitenkaan ole täysin tarkkarajaisia, yksiselitteisiä tai muista irrallisia entiteettejään, vaan sisältävät aineksia muista repertuaareista ja muodostuvat suhteessa toisiinsa. Repertuaarien kirjoa ja niiden välisiä kytköksiä tarkastelen kootusti tämän kappaleen viimeisessä alaluvussa.

5.1 Uhrirepertuaari

Median tuottamaa pakolaiskuvaa tarkastelleen Malkin (1996) mukaan pakolaiset on tyypillistä kuvata homogeenisena uhrijoukkona vailla persoonaa ja toimijuutta. Jo pelkästään pakolaisen käsite on voimakkaasti latautunut ja sisältää miellelyhtymiä traumojen ja kärsimysten kuormittamasta, osattomasta henkilöstä, joka on pikemminkin toimenpiteiden ja avunannon kohde kuin aktiivinen toimija (Huttunen, 2004). Kurjen (2018) analysoimissa poliittisissa dokumenteissa maahanmuuttajataustaiset opiskelijat kuvattiin syrjäytymisen ja monien muiden ongelmien kanssa kamppailevina henkilöinä, joiden opiskelua haittaavat tarvittavien opiskelu- ja

elämänhallintataitojen puute, haluttomuus kehittää itseään, vastuuntunnottomuus ja epärealistiset tulevaisuuden tavoitteet. Tämänkaltaisen puhetapa oli voimakkaasti esillä myös omassa aineistossani, ja luokittelin sen mukaiset puheen kohdat uhrirepertuaariksi.

Uhrirepertuaarille on ominaista kuvata pakolaistaustaiset traumatisoituneeksi, haavoittuneeksi, ja voimattomaksi ihmisryhmäksi. Repertuaari nimeää heidät ensisijaisesti uhreiksi, joiden perustarpeet on laiminlyöty ja joiden sekä henkisesti että fyysisesti traagiset kokemuksensa vaikuttavat kaikkeen heidän toimintaansa. Pakolaistaustaiset eivät tässä repertuaarissa ole inhimillisiä yksilöitä, vaan vaurioituneita, kasvottomia ja persoonattomia hahmoja, joiden kohtaamisessa on syytä noudattaa varovaisuutta. Pakolaistaustaisen kategoria tulee myös ulkoisesti tunnistettavaksi. Uhriuden kerrotaan näkyvän esimerkiksi ”traumojen laukeamisesta” aiheutuvana käyttäytymisenä, fyysisenä poikkeavuutena ja epäluuloisena suhtautumisena viranomaisiin.

J: Mut ajattelet sä, että [...] sillä [asiakkaan pakolaistaustalla] voi olla jotain merkitystä [omassa työssäsi]?

H: Kyl se sinänsä voi olla, et siihen voi liittyä tosi paljon vaikka traumaattisii kokemuksia, mikä sit taas voi [...] viranomaistilanteisiin vastaan suhtautumistilanteissa, ni, esimerkiksi, laueta. Tai muuta tällästä, voi olla vaik terveysongelmiakin, mitkä myöskin voi näkyä ja sitten tavallaan jos neuvoja vaikka reagoi siihen et toiselt puuttuu käsi, niin et, miten se pitäis pystyä siinä neuvontatilanteessa myöski huomioimaan.

Repertuaarin ohje pakolaistaustaisen kohtaamiseen on pysytellä tietoisena varautuneena hänen traumojensa mahdollisille ulostuloille ja toisaalta säilyttää tietty etäisyys henkilökohtaisiin puheenaiheisiin, jotteivät traumat pääsisi vyörymään hallitsemattomana esille. Se luo kuvaa lapsenomaisesti käyttäytyvästä pakolaistaustaisesta, joka ei pysty hillitsemään tunteitaan, vaan voi murtua hetkenä minä hyvänsä kohdatessaan häntä kuuntelevan ihmisen.

Mut sit [...] muistaa sen, et sä et tiedä, mitä on pinnan alla, niin tietyl taval varo raaputtelemaasta liikaa, et sieltä ei sit ryöpsähdä semmosta ja sit se tilanne muuttuu kaikille hallitsemattomaks.

Niin mun täytyy tavallaan siis [...] pitää mielessä se, et tää voi olla nyt sellai tapaus, jolla voi olla taustalla ihan mitä tahansa, mitä mä en itse ikinä oo joutunu kokee tai osaa kuvitella. [...] et sä tavallaan tiedostat sen ihmisen taustan, et siel voi olla moninaisia asioita ja oot sit siinä tavallaan herkkänä sille, et sielt voi tulla ihan mitä vaan, et tavallaan ne saattaa ne asiat lähtee purkautuu siinä ja sielt voi tulla jotain sellasii asioit, mitä itse ei osaa ees kuvitella.

Pakolaistaustaisen oletetut avuttomuus ja passiivisuus ovat keskeinen osa uhrirepertuaaria. Repertuaarissa korostuu pakolaistaustaisen positio ajalehtijana ja toisten armoilla olevana objektina, joka ei kykene ottamaan vastuuta omasta elämästään ilman muiden apua ja kannustusta.

Hänellä ei ole toimijuutta, mielipiteitä, persoonaa eikä päätöksentekokykyä, joten hän on riipuvainen muiden holhouksesta päästäkseen elämässä eteenpäin. Pakolaistaustaisen katsotaan taustastaan johtuen olevan tottumaton tekemään itse omia elämänvalintojaan. Näin ollen häntä ei voi pitää myöskään täysivaltaisena suomalaisen yhteiskunnan jäsenenä, puuttuvathan häneltä suomalaisuudelle ominaisiksi katsotut kyvyt itseohjautuvuuteen ja omaehtoisuuteen, minkä hänen uskotaan ymmärtävän itsekkin. Haastateltavan vetoaminen itse todettuun tekee asiasta autenttisempaa, ja sitä käytetään sanotun faktuaalistamistrategiana (Juhila, 2016a).

Ja sit joittenkin [pakolaistaustaisten] kohalla musta – tulee sellane että he tavallaan haluais, et joku muu tekee sen päätöksen, et he ei oo tottunu siihen, että heidän täytyy tehdä se valinta siitä koulutuspaikasta. Mut tää nyt on mun semmost niinku analysointii – mut että joo, et jotenkin tämmöset, et minä valitsen, minä itse rakennan sitä uraani, minun pitää itse päättää, niin must tuntuu, et se on monen asiakkaan kohalla tuntunu heille hankalalta. He ymmärtää sen, et se kuuluu tähän suomalaiseen yhteiskuntaan, mut se tuntuu hankalalta.

Kun pakolaistaustaisen ei uskota pystyvän omaehtoiseen päätöksentekoon ja vastuunottoon, eivät hänen koulutukseensa ja uraansa liittyvät valintansakaan näyttäydy hänen ominaan. Pakolaistaustaiset eivät ole uhrirepertuaarissa individuaaleja vaan kollektiiveja, joiden urasuunnitelmista ja tavoitteista voidaan puhua yhtenäisesti. Useampi haastateltava mainitsi pakolaistaustaisten haluavan joko oikeus- tai lääketieteelliseen koulutukseen ”oikotienä onneen”. Uhrirepertuaaria hyödyntävä puhuja osoittaa kuitenkin tietävänsä pakolaistaustaista paremmin, mitkä urasuunnitelman ovat hänelle mahdollisia ja mitkä ei. Repertuaari myöntää oikeuden puhua uhriksi mielletyn puolesta. Edellisessä katkelmassa haastateltava tunnistaa kritiikin toisen puolesta puhumista kohtaan (ks. Alcoff, 1991) keventäessään sanomisiaan virkkeellä ”mut tää nyt on mun semmost niinku analysointii”. Seuraavassa katkelmassa pakolaistaustaisen puolesta puhutaan uskaliaammin.

H: Ja sit saattaa olla silleen, että tänne tulee koko perhe tai ainaki useampi henkilö. Ja sitte voi olla silleen, et nyt hän, halutaan lakimieheks. Se on tämä. Tai lääkäri. Et ne on tietty, mitä heillä on, et he ajattelee, et se on tää oikotie onneen ja.

J: Joo. Et on semmonen selkee tavote.

H: Selkee tavote ja sit yrittää, et niin, et tietenkään ei voi torpata täysin, että se on aika, mut kuitenkin silleen, että nää on suht haastavia aloja päästä, että kannattaa miettiä, että onko joku muukin sitten.

Uhrirepertuaari tarjoaa puhujalle mahdollisuuden asettaa itsensä aktiivisen auttajan tai pelastajan rooliin, mikä saa tukensa sen vastapuolena olevan passiivisen uhrin roolista. Seuraava aineistokatkelma on esimerkki siitä, miten ammatillista profiilia korotetaan pakolaistaustaisen uhriuttamisen kustannuksella. Haastateltava rakentaa itselleen valistuneen auttajan identiteettiä

kuvauksilla itsestään ratkaisujen ehdottajana ja elämänhallintataitojen opettajana, joka kuitenkin tiedostaa toisen osapuolen rankan kohtalon ja haurauden ja on valmiusasemissa traumojen esiintulolle. Puheeseen sisältyy myös sääliä pakolaistaustaisen kurjaa kohtaloa kohtaan, mikä toimii polttoaineena auttajan oman aseman vahvistamiselle. Ilman uhreja ei voi olla pelastajia, joten pelastajan rooli tulee oikeutetuksi toisen osapuolen uhriuttamisen kautta. Heikommassa asemassa olevan ihmisryhmän säälimiseen sisältyy hienoista halveksuntaa heidän passiivisuuttaan kohtaan, mutta vaikka heikompiosaisista itsestään ei erityisemmin pidettäisikään, pidetään silti heidän säälimisestään, sillä heidän uhriutensa tekee auttajasta sivistyneen (Douzinas, 2007).

Mut kylhän se vaatii [...] sitä ammattitaitoa pystyä suhtautumaan sensitiivisesti siihen ajatuksella, et siel voi olla mitä tahansa taustalla, et mähän en nää häntä ku sen ajan siin mitä me ollaan yleensä [...]. Mähän en voi koskaan tietää, mitä siel taustalla on, et samaan aikaan vaikka mun pitää silleen rohkeesti pystyy ehottaa tavallaan hänelle niit ratkasuja, kannustaa häntä tavallaan siihen – itse ottaa tavallaan se oma elämä haltuun ja siihen itseohjautuvuuteen sen oman elämän suhteen tääl Suomessa nyt, niin samaan aikaan mun pitää aina koko ajan muistaa se sensitiivisyys sen [pakolaistaustaisen] asiakkaan siihen tilanteeseen, ja et siel voi olla mitä tahansa taustalla, et mä en saa unohtaa sitä. Koska heillä on tosi rankkojakin taustoja, mitä on – mitä osa asiakkaist joskus saattaa avatakin niitä, siihenkin pitää olla valmis, ja osal sit taas se jää hämärän peittoon, mut et tavallaan sit ei koskaan saa unohtaa, et siel voi olla ihan mitä tahansa.

Uhrirepertuaarissa pakolaistaustaisen kaikkea toimintaa ja käyttäytymistä peilataan hänen uhrirasemaansa ja traumaattista taustaansa vasten. Siksi myös havaitut aktiivisuus tai innokkuus, jotka lähtökohtaisesti eivät sovi uhrirepertuaarin luonnehdintaan pakolaistaustaisesta, selittyvät uhrille ominaisena miellettyinä traumaperäisenä käytöksenä tai pyrkimyksenä ”normalisoi-tua” ja kuulua porukkaan. Pakolaistaustaiselle ei siis aktiivisesti toimiessaankaan myönnetä omaehtoista itseohjautuvuutta, vaan sitä kuvataan lapselliseksi uhmakkuudeksi, joka vaatii auttajalta kykyä säilyttää aikuismainen ote ja rauhallisuus. Samalla tullaan korostaneeksi pakolaistaustaiselle ominaisena näyttäytyvää ei-normaalisuutta ja asemaa rasismien kohteena yhteiskunnallisessa marginaalissa.

Mut et kylhän ihmisillä voi olla siel aika paljon semmosia traumoja, [...] ja sit osalla se musta ehkä näyttäytyy semmosena yli-innokkaana tekemisen tarpeena. Et mä haluun mennä ja tänne, äkkii, äkkii, äkkii, äkkii, et haluu sellasen – totta kai haluat normaalitilan. Ja sit välil tulee semmonen, et ei nyt haluu toppuutella, mut semmonen monelle – et yrittää rauhoittaa, et ota asia kerrallaan [...] oikeesti et ei oo kiire. [...] Ja sit se, että kylhän nyt varmaan monet turvapaikanhakijataustaiset Suomessa ovat tajunneet, että se ei ole mikään semmonen välttämättä positiivinen leima sinussa, et sä haluat normalisoitua, kuulua porukkaan, eikä olla se – miks näitä nyt sanottiin – karvalapsi vai mitä nyt kaikkee – mut siis ihan oikeesti, kylhän nyt ihmiset itekin sen tajuaa, et sellanen normaalitilaan pääsy ja tahto – osalla on ihan se tahto päästä eteenpäin ihan valtava ja semmonen, että – löytää tavallaan järkevimmän siinä hirveessä uhmassa päästä eteenpäin, ettei se sit

tavallaan tuu semmonen täysstoppi, jos ei se onnistukaan. Et semmonen vähän tasapainottelu myös.

Uhriasema konstruoidaan pakolaistaustaiselle useammasta eri tekijästä. Niistä selkeimpiä ovat traagiset elämänvaiheet sekä koetut sota- ja konfliktitilanteet, mutta lisäksi pakolaistaustainen esitetään rasismien ja kulttuurisen tai etnisen taustan uhrina. Rasismien kohteeksi joutuminen ja sen myötä syrjityksi tuleminen näyttäytyvät automaationa, kuten yllä olevassa katkelmassa tulee ilmi. Rasismi kuvataan itsestäänselvänä ilmiönä ja annettuna tosiasiana, jonka ”nyt ihmiset itsekkin tajuavat”, millä vakiinnutetaan sen luonnollista olemassaoloa (ks. Fairclough, 2001, 76). Kulttuurisen ja etnisen taustan väitetään puolestaan uhriuttavan pakolaistaustaista niin, että hän on estynyt toimimaan aktiivisen kansalaisen tavoin suomalaisessa yhteiskunnassa. Suomalainen korkeakoulutus näyttäytyy pakolaistaustaiselle haastavana hänen kulttuurisesta erilaisuudestaan johtuen, sillä pakolaistaustaisen ei kulttuurisista lähtökohdistaan johtuen katsota pystyvän sellaiseen itsenäisyyteen ja omaehtoisuuteen, mitä suomalaisille korkeakouluopinnoille pidetään keskeisenä. Uhrirepertuaariin kiteytyy näin ollen myös kansallista identiteettiä ja kulttuurisia erontekoja vahvistavia käytäntöjä (ks. Hall, 1999, 47). Seuraavassa katkelmassa kiinnostavaa on haastateltavan kaksiosainen vastaus kysymykseeni siitä, näkyvätkö mainitut itsenäisyyden haasteet jo korkeakoulutukseen hakeutumisen vaiheessa. Haastateltava ensin kieltää tämän yksioikoisesti, mutta täydentää sitten vastaustaan uhrirepertuaarin mukaiseksi kumoamalla edellisen väittämänsä, mikä paljastaa uhrirepertuaarin hyväksytyn olemassaolon pakolaistaustaisia käsittelevässä keskustelussa.

H: Ja tota, sit on koulutuksen puitteissa se, että, siis meidän koulutusjärjestelmähän on tosi erilainen kuin vaikka Lähi-Idässä – et meil on niin vapaata se opiskelu, ja he on todennäköisesti tottuneet hyvin paljon koulumaisempaan, missä on tavallaan järjestelmälliset vuosikurssit, jossa käydään aina samat tiedot, tietyt aineet ja sama porukka kaikilla kursseilla. Että tavallaan se itsenäisyys on myös tosi iso haaste.

J: Näkyys se myös siinä, siinä hakuvaiheessa? [...]

H: En mä usko, et se siinä vielä näkyy. Et on, ehkä tietty sellasta, että meil on ollu muutamia tälläisiä kiinnostuneita hakijoita, joita sit joutuu tavallaan pitämään kädestä enemmän sen prosessin aikana, et vähän niinku neuvomaan enemmän ku yleensä.

J: Totta.

H: – ja just vielä vastaamaan monta kertaa varmistamaan, että kyllä nyt kaikki on OK, olet toimittanut kaikki paperit ja kaikki on ihan OK, odota vaan. Et semmosta.

Pakolaistaustaiset määrittyvät uhrirepertuaarissa passiiviseksi ja avuttomaksi ihmisryhmäksi, jonka korkeakoulutukseen pääsyn esteenä ovat eri syistä johtuvat hankaluudet toimia aktiivisena oman elämänsä toimijana. Näin ollen se ottaa keskeistä sisältöään individualistisesta raportuaarista, jossa oikeanlainen aktiivisuus ja motivaatio osoitetaan yksilön menestyksen ehdoiksi. Uhrirepertuaari on luonteeltaan toiseuttava ja rasistinen, sillä se sisältää elementtejä,

joilla tehdään arvolatautuneita eroja hyväosaisten meidän ja heikompiosaisten pakolaistaustaisten välille. Näitä eroja merkityksellistetään niin, että kantaväestön ja pakolaistaustaisten ominaisuudet näyttävät keskenään vastakkaisilta kantaväestön eduksi. (ks. Rastas, 2009.) Veetoomukset kulttuurieroihin ylläpitävät kansallisen kulttuurin diskurssia, jolla tuotetaan merkityksiä meidän ja pakolaistaustaisten identiteetistä (ks. Hall, 1999, 47). Lisäksi käytäntö puhua pakolaistaustaisten puolesta on ongelmallinen, sillä puhujan sosiaalinen asema vaikuttaa merkittävästi siihen, miten lausumat legitimoidaan kuvauksiksi totuudesta. Etuoikeutettujen puhe vähäosaisista vahvistaa edelleen heihin kohdistuvaa sortoa. (Alcoff, 1991.) Tulkitsen uhrirepertuaarin eräänlaiseksi vallankäytön välineeksi, jolla etuoikeutettujen ihmisten ryhmä itseioikeutetusti määrittelee heikompiosaisten ryhmää omaa asemaansa korottaakseen ja legitimoii ryhmien hierarkkisia suhteita (ks. Wetherell & Potteri, 1992, 70).

Uhrirepertuaaria ei kuitenkaan tietoisesti mielletä rasisena selontekona. Repertuaarin julki-lausuttu funktio on olla avuksi, tuoda ilmi haastavia lähtökohtia ja antaa selityksiä erilaiselle käyttäytymiselle, perustuivatpa ne sitten stereotypioihin tai itse todettuun. Tiedostamattomasti sillä konstruoidaan kategoriaa, jolla tuntematonta pakolaistaustaisten ryhmää tehdään tutuksi. Ihmisiä tämän kategorian takana ei tarvitse tuntea, sillä kategoria antaa heille automaattisesti tietyt ominaispiirteet, persoonallisuuden kuvaukset ja käyttäytymisen määritelmät (Suurpää, 2002, 47). Passiivisuus ja kykenemättömyys määrittyvät tällöin pakolaistaustaisen kategorian luontaisina piirteinä, ja heidän sosiaalinen identiteettinsä tulee määritellyksi yksipuolisesti uhriraseman kautta valtaapitävän enemmistön toimesta. Tämä johtaa edelleen heidän identiteettinsä leimaantumiseen, jonka myötä on vaarana juuttua niin sanottuun identiteettivankilaan, jossa kaikkea ihmisen toimintaa arvioidaan ulkopuolelta annettujen määritelmien kautta (Juhila, 2004).

5.2 Uhkarepertuaari

Uhkarepertuaari on uhrirepertuaarin rinnalla todettu yleisesti vallitsevaksi tavaksi konstruoida pakolaistaustaisen kategoriaa (Horsti, 2009; Ludwig, 2013). Repertuaarit ovat läheistä sukua toisilleen, sillä pakolaistaustaisten uhriuttaminen tekee heistä epäinhimillisiä ja uhkaavia olen-toja, joiden katsotaan vaarantavat yhteiskunnan turvallisuutta ja tasapainoa (Esses, Medianu & Lawson, 2013). Uhkarepertuaari kuvaa pakolaistaustaiset itsekkäinä oman edun tavoittelijoina, jotka ovat tulleet maahan vilpillisesti paremman elintason perässä ja yhteiskunnan tarjoamista eduista nauttiakseen. Se on luonteeltaan avoimen rasisinen kuvaus pakolaistaustaisista, sillä

se asettaa heidät julkilausutusti väheksyttyyn ja muita huonompaan asemaan. Myös uhkarepertuaarilla on pakolaistaustaisen identiteettiä negatiivisesti leimaava vaikutus, kun se määrittää pakolaistaustaiset universaalisti uhkaavana ihmisryhmänä.

Puhtaasti uhkarepertuaariin luokittelemani puhetta oli aineistossani silti varsin vähän ja vain alla olevan katkelman verran. Siinä pakolaistaustaisten todelliset syyt maahanmuutolle tulevat kyseenalaistetuiksi, ja heidän epäillään tulleen maahan ensisijaisesti ilmaisen koulutuksen perässä. Heidän korkeakoulutuksensa näyttäytyy yhteiskunnan resurssien hyväksikäyttönä ja täten yhteiskunnalle taloudellisesti kannattamattomana, erityisesti verrattuna muihin kansainvälisiin opiskelijoihin, jotka ovat ”valmiita jopa maksamaan” korkeakoulutuksesta. Uhkarepertuaari määrittää pakolaistaustaisten korkeakouluttautumisen sekä moraalisesti että taloudellisesti ongelmallisena. Katkelmassa haastateltava neuvottelee kanssani sopivasta merkityksellistämisen tavasta ja tekee valintoja eri repertuaarien välillä. Hän tunnistaa uhkarepertuaarin sopimattomuuden suvaitsevaiseksi itseään kutsuvassa korkeakoulutuskontekstissa, joten sovittaa sanomisiaan mahdollisiin vasta-argumentteihin (ks. Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016b) useassa kohtaa: ”kyynisesti voi ajatella”, ”mut en mä nyt ihan ensimmäisenä sanois sitä heille syyks” ja ”tää on ihan todella pieni vähemmistö siit porukasta”. Ehdotukseni siitä, miten koulutusperäinenkin maahanmuutto voi olla Suomelle lopulta hyödyllistä, tulee tulkituksi haasteltavan sanomisten kyseenalaistamisena ja saa hänet vaihtamaan hyötyrepertuaariin, jossa pakolaistaustaisten korkeakoulupotentiaalin sivuuttaminen näyttäytyy kansainvälisen osaamisen hyödyntämättä jättämisenä.

J: No tota, [...] eroaako sun mielestä pakolaistaustaiset muista kansainvälisistä opiskelijoista Suomessa?

H: No he ei oo tulleet tänne nimenomaan sen opiskelun takia, et kyynisesti voi ajatella, et osalle se on ollu yks syy, et tietää, tai on kuullu jostain, et Suomessa on ilman koulutus, mut en mä nyt ihan ensimmäisenä sanois sitä heille syyks. Mutta tota, tosiaan se, et he on, he on jostain syystä x päätyneet Suomeen. Toisin kuin kansainväliset opiskelijat, jotka hakeutuu tänne tietoisesti ja on valmiita jopa maksamaan siitä. [...] Siis silloin, olis se nyt 2015, kun tuli tää iso aalto, niin ne, jotka on siinä alkuvaiheessa saaneet lupia, ni heil on tavallaan ollu se skriinaus vielä vähän kevyempää, mitä nykyään, et sielt on, no [...] jotkut [pakolaistaustaiset] on sanoneet sitä, että he on hirveen, he on tulleet Suomeen, koska tääl on niin hyvä koulutus ja ilmanen ja tälleen, et hän olis voinu mennä Saksaan, mut hän tuli Suomeen, koska.

J: Aivan.

H: Et tavallaan tämmönen, mutta siis mä sanoisin, että tää on ihan todella pieni vähemmistö siit porukasta.

J: Ja toisaalta mietin, että Suomes kuitenkin ollaan vähän huolestuneita osaamis- ja koulutustason laskusta, et ei se varmaan meitä silti haittais, jos –

H: Nii, ei siis, joo. [...] Mut siin on, täs suhtautumisessa on hirveitä ristiriitoja, et tavallaan halutaan tänne ulkomaista osaamista, mut sit ei kuitenkaan haluta hyödyntää niitä meillä jo olevia maahanmuuttajia.

Jos uhrirepertuaari asettaa pakolaistaustaisen passiivisen altavastaajan rooliin, uhkarepertuaari vaatii häntä pysymään siinä. Mikäli pakolaistaustainen osoittaa omaehtoisuutta esimerkiksi tekemällä harkintaa kohdemaansa suhteen sen perusteella, miten se mahdollistaa hänen tulevaisuutensa suunnitelmat, määrittyy hän uhkana yhteiskunnan resursseille ja solidaarisuudelle. Uhkarepertuaarissa pakolaistaustaisille siis lähtökohtaisesti myönnetään itseohjautuvuus ja autonominen toimijuus, mutta se kanavoidaan petollisiin ja kunniattomiin tarkoituksiin, minkä vuoksi passiivinen uhripositio näyttäytyy pakolaistaustaiselle hyväksytympänä ja vaarattomampana. Uhkarepertuaari on uhrirepertuaarin lailla pyrkimys tehdä tuntematonta pakolaistaustaisen kategorian tutuksi, mutta se perustuu uhrirepertuaaria selvemmin ihmisen primitiiviseen tarpeeseen nähdä tuntematon uhkana omalle eloonjäämiselle (ks. Schaller, Park & Faulkner, 2003).

5.3 Individualistinen repertuaari

Individualistinen repertuaari saa sisältönsä ideologiasta, jossa ihmiset mielletään itsenäisiksi, omien henkilökohtaisten arvojensa ja tavoitteidensa mukaan toimiviksi yksilöiksi, joilla on kyky päättää omasta elämästään ulkoisista tekijöistä riippumatta (Hofstede, 2001). Sen keskiössä ovat ihanteet itseohjautuvuudesta, eli kyvystä toimia omaehtoisesti ilman ulkopuolisen ohjauksen ja kontrollin tarvetta (Martela & Jarenko, 2017, 12). Itseohjautuvuutta määrittelevät vapaus, riippumattomuus sekä itsenäinen ajattelun, toiminnan ja tavoitteiden valinta (Schwartz & Sagiv, 1995), jotka ovat individualististen repertuaarin keskeistä termistöä ja sisältyvät sen konstruoimaan ideaaliin ihmiskuvaan. Repertuaarilla luodaan itsenäisen ja vapaan subjektin identiteettiä, joten se on kuvaus pakolaistaustaisesta omaehtoisena päätösten ja valintojen tekijänä, autonomisena toimijana ja individuaalina, jonka tulevaisuus on hänen omissa käsissään. Samalla se korostaa yksilön vastuuta omasta hyvinvoinnistaan ja yrittäjämäistä aktiivisuutta menestyksen edellytyksenä.

Haastattelemiini pakolaistaustaiset opiskelijat kiinnittyivät monin paikoin individualistiseen repertuaariin kuvatessaan elämänvaihteita ja tietään korkeakoulutukseen. Tämä ilmenee puheessa itsestä oman elämänsä päähenkilönä, joka tekee tietoisia elämänvalintoja ja toimii sinnikkäästi ja itseohjautuvasti ne saavuttaakseen. Individualistista repertuaaria hyödyntäen korkeakoulutukseen pääsy kuvataan omatoimisena prosessina, josta on selviydytty itsenäisesti ilman minkäänlaisia epäselvyyksiä, ”no hassle at all, everything went so smoothly”, ja erinomai-

sin tuloksin. Korkeakoulutukseen pääsy esitetään mahdolliseksi kenelle tahansa sellaiselle pakolaistaustaiselle, jolla on siihen todelliset valmiudet. Individualistinen repertuaari korostaa tarvittavaa mielenlaatua ja potentiaalia korkeakoulutukseen pääsyn edellytyksenä.

It's just Google searches. You look around and if you can read most basic words you can find your way around, which is what I did. So um [...] It's good to tell them [pakolaistaustaisille] the options that they have. It's good to do that. Because perhaps if I was – if I knew about the whole thing earlier maybe I would have applied earlier. It took me a little while. But uh, the whole process, [...] I don't think it's that complicated for someone, who is ready to go to university. And if you are not ready, well, it's – it's pointless anyway, you know. Even if you [...] help them apply, they cannot make it anyway.

They need to have certain mentality.

Tulkitsen haastattelemieni pakolaistaustaisten opiskelijoiden kertomukset protestina passivoivalle uhrirepertuaarille ja demonisoivalle uhkarepertuaarille. Individualistista repertuaaria käytetään täten leimatun identiteetin vastustamisstrategiana, eli Erving Goffmanin (1922-1982) teoretisointien mukaisesti vastapuheena negatiivisia luonnehdintoja sisältäviä kategorioita kohtaan. Sen avulla neuvotellaan hienovaraisesti mutta varmasti vaihtoehtoista identiteeteistä vakiintuneita kategorioita kyseenalaistamalla, ja pyritään horjuttamaan vallitsevia määritelmiä. (Juhila, 2004.) Samanaikaisesti se paljastaa uhri- ja uhkarepertuaarin valta-aseman pakolaistaustaisia käsittelevässä keskustelussa. Tämä tulee ilmi sellaisissa puheen kohdissa, joissa haastateltava tunnistaa näiden repertuaarien läsnäolon ja pyrkii kumoamaan niiden luomia mielikuvia korostamalla pakolaistaustaisten itseohjautuvuutta ja asiallista käytöstä. Seuraavassa katkelmassa haastateltava vetoaa omaan kokemukseensa pakolaistaustaisten kohtaamisesta, ”et ainaki mitä mulle on tullu vastaan” ja lisää pyytämättä vastaukseensa ylimääräisiä lausumia, joilla edistää pakolaistaustaisen määrittymistä itsenäisenä ja tilanteensa hallitsevana toimijana. Tällaista puheen kohtaa voi kutsua itsetodisteluksi, sillä siinä sanottua suhteutetaan sellaisiin julkilausumattomiin, mutta kulttuurisesti vahvoin näkökulmiin, joiden kanssa sen tulkitaan olevan ristiriidassa (Suoninen, 2016b).

J: Millasii tilanteita ne [pakolaistaustaisten asiakkaiden tapaamiset] on?

H: No yleensä ihan just tää, että se lähtökohta on se, että kiinnostais hakea, ja tilanne on tämä, et miten pitää toimia. Et ainaki mitä mulle on tullu vastaan, ni usein jotenki hirveen itse jo ottanu tosi paljon selvää. Ja tavallaan, et on tosi jotenki esittää sen hirveen asiallisesti. Ja ymmärtää sen oman tilanteen, ja tavallaan.

Juhila (2004, 29) määrittelee vastapuheen ”sellaisiksi leimattua identiteettiä kommentoiviksi ja vastustaviksi teoiksi, joiden tarkoituksena on esittää tämän identiteetin erilaisuus suhteessa kulttuurisesti vallitsevaan kategorisoinnin tapaan”. Vastapuhe ei siis aina ole pelkkiä sanoja,

vaan myös tekoja. Tätä edustaa toisen opiskelijan kertomus siitä, kuinka hän omavaltaisesti keskeytti kotoutumissuunnitelmassa sovitut peruskouluopinnot aloittaakseen Aalto-yliopiston avoimen yliopiston väyläopiskelijana, jolloin kotoutumissuunnitelmasta poikkeaminen eväsi hänen oikeutensa kotoutumistukeen. Oikeus oman näköiseen elämään on individualistisessa repertuaarissa niin itsestäänselvä ja yleisesti jaettu arvo, että se riittää perusteluksi ja hyväksyttäväksi syyksi vastustaa yhteiskunnan valmiiksi asettamia suunnitelmia pakolaistaustaisten varalle siitäkin huolimatta, että suunnitelmista poikkeamisella on yksilön elämää hankaloittavia oheisvaikutuksia.

H: You have to sign these documents with your työtoimisto, like Finnish office of employment. And you have to, they will train you like, in Finnish language courses. [...] I didn't have my high school certificates, they said that you have to go to study from, beginning, peruskoulu in Finland and I did that in one year [...] And after that I found out this programme [avoimen yliopiston väylä] and I left that [peruskoulu] behind, and I broke the contract with työtoimisto, because of this programme [...] and I have to ask them like three months they didn't give me anything. . And I have to really survive with friends and, giving me some money and then, they started to give me unemployment benefit.

J: Yeah. So why did they cut your benefit for –

H: Because [...] you have to continue with the programme that they say you have to, training you to labour market. But I didn't see it that way, as improving me, because I didn't, I already was higher than this, primary education.

Haastateltavan kertoman mukaan kotoutumistuen katkeaminen aiheutti toimeentulon haasteita ja avoimen yliopiston väyläopinnot edellyttivät muuttoa yksin uudelle paikkakunnalle. Opintoihin piti kuitenkin pystyä sitoutumaan kaikella päämäärätietoisuudella, jotta selviäisi kunnialla vaativassa kilpailussa, jossa vain parhaiten suoriutuneet valikoituvat tutkinto-opiskelijoiksi. Tätä koko prosessia kuvattiin suuren riskin ottamiseksi, mihin liittyi pelkoa siitä, tulisiko ponnisteluista huolimatta lopulta kuitenkin valituksi.

I took a big risk doing that, moving to [paikkakunnan nimi] from here, doing all that, will I get in at the end, that's the question, after sixty credits, will I be chosen, will I, in that five students. That's another question.

Kuvaukset tällaisesta odotusten vastaisesta toiminnasta ilmentävät vastustamisstrategiaa, jolla kieltäydytään asettumasta yhteiskuntajärjestelmässä pakolaistaustaiselle varattuun positioon. Se kuitenkin edellyttää erityistä kekseliäisyyttä, ja jättää vain vähän tilaa epäroinneille. (Kurki, 2018.) Edellisissä aineistokatkelmissa puhuva pakolaistaustainen haastateltavani osoittaa, ettei alistunut annettuihin olosuhteisiin ja passiivisen holhottavan positioon, vaan toimi itseohjautuvasti omat tavoitteensa saavuttaakseen. Vastarintaan asettumalla hän edistää itsensä määrittymistä uhrirepertuaarin luonnehdintojen vastaisesti aktiivisena ja kompetenttina toimijana.

Haastattelutilanteissa oli myös useampia sellaisia hetkiä, joissa tulkitsin tietyt ilmeet, eleet ja sanomatta jättämiset vastustamisstrategiana sille, mitä haastateltava tulkitsi minun kysymykselläni tarkoittavan. Seuraavassa aineistokatkelmassa haastateltavan reaktio sai minut tuntemaan koko kysymykseni perusteettomaksi ja sen sisältämän ajatuksen naurettavaksi. Haastateltava reagoi kysymykseeni niin kuin ei ymmärtäisi ollenkaan mitä tarkoitan ja kieltäytyy puhumasta pakolaistaustaisista yhtenäisenä ryhmänä tai esittämästä eroja heidän mahdollisuuksistaan korkeakoulutukseen suhteessa muihin. Sen sijaan hän kiinnittyy individualistiseen repertuaariin: minä löysin tieni yliopistoon itse ja pärjäsin siinä prosessissa hyvin. Näin toimiesseen hän vastustaa pakolaistaustaiseksi kategorisoitumista ja kyseenalaistaa koko kategorian olemassaolon.

J: So, do you think there are some, like, some differences [how university is available] to refugees and [to] other students? [..]

H: Differences?

J: Yeah, like –

H: In which sense?

J: In any way? I mean, like, do you think university is welcoming refugees as well as others? Or do you –

H: Well, in my case, I found my way how to get into the university. And people who [.] [were] involving in the process, were really great. In terms of guiding me, how to find things.

Yllä olevassa katkelmassa näkyy lisäksi aineistossani sivujuonteena esiintyvä sopeutumista korostava puhetapa, jolla osoitetaan tulleet hyväksytyksi ja muiden ystävällisesti kohtelemaksi. Jos pakolaistaustaisilta kerättyä aineistoa olisi ollut enemmän, olisin kenties saanut tästä kokonaan oman sopeutumisen repertuaarinsa, sillä yhteiskuntaan sopeutumisen korostaminen on työkokemukseni mukaan yleinen tapa osoittaa omaa tavallisuuttaan. Tavallisuuden osoittaminen puolestaan toimii yhtenä vastapuheen muotona (Juhila, 2004). Aineistoni sopeutumista korostavat puheen kohdat nivoutuvat kuitenkin luontevasti myös individualistiseen repertuaariin, sillä niiden tarkoitus on edistää itsen määrittymistä yhteiskuntakelpoisena yksilönä, tasavertaisena kansalaisena, ja vastustaa erityisesti uhkarepertuaarin luonnehdintoja.

But the people are really, really great, I mean I met so many people, they helped me find my way, you know these [study projects], like, you do with teams or there are groups and you have to do things with the groups, everybody is really great.

Morriceen (2011) havaintojen mukaan pakolaistaustaiset eivät halua tulla liitettyiksi pakolaisuuteen, vaan yrittävät pikemminkin päästä eroon nöyryyttävänä näyttäytyvästä pakolaisidentiteetistä. Pakolaisidentiteettiä häivytetään kuvauksilla itsestä ahkerana työntekijänä, aktiivisena kansalaisena ja yhteiskunnallisena osallistujana, sekä tekemällä eroa muihin pakolaisiin. (ks.

Morrice, 2011, 130.) Tämä tulee ilmeiseksi aineistoni sellaisissa kohdissa, joissa pakolaiseksi kategorisoitumista vastustetaan erottautumalla muista pakolaisiksi nimetyistä. Seuraavassa aineistokatkelmassa uhri- ja uhkarepertuaarien sanelema pakolaisen kategoria jää voimaan ja sitä jopa vahvistetaan niin, että sen vastustamista voi hyödyntää oman identiteetin rakennuspalikana. Vertaamalla itseään tähän kategoriaan haastateltava osoittaa olevansa muihin pakolaisiin verrattuna poikkeuksellinen ja erillinen individuaali, ja asemoi itsensä pakolaiskategorian ulkopuolelle. Puheenvuoronsa edetessä hän kuitenkin kutsuu itseään pian taas pakolaiseksi, mutta vasta sen jälkeen, kun on osoittanut kategorian heterogeenisyyden ja määritellyt itsensä sen sisällä. Lyhyen puheenvuoron aikana omaa identiteettiä rakennetaan siis ensin kategoriaa vahvistamalla ja siitä erottautumalla, sitten sen purkamisella.

I don't know what population I represent really and I'm already [kertoo akateemisesta saavutuksestaan]. I don't know how many refugees are capable of – of reaching that level to do that. What I have is – is first language, second my own educational background, which is what [...] we call this human capital, that keeps building up, so I – I already have like – like an advantage over so many other refugees that come for different reasons and this is also an issue, when you say 'refugees' many people are kind of automatically think about them as – as same. But if you are escaping war you're a different kind of a refugee. If you are escaping poverty, it's different. If you're escaping political persecution, which is the classic definition of refugee, which applies to me, then you are in a different category.

Tällainen eron politiikaksi kutsutun vastapuheen muodon tarkoitus on esittää etuoikeutetun valtaväestön rakentamien kategorioiden rinnalle vaihtoehtoisia minän esittämisen tapoja. Sen myötä syntyneet identiteetit eivät asetu alisteisiksi etuoikeutettujen kategorialle, vaan nousevat sen rinnalle. (Juhila, 2004). Seuraavien katkelmien kuvauksilla itsestä kantaväestön rinnalla varteenotettavana onnistujana sekä muiden maahanmuuttajien ihailun kohteena haastateltava käy neuvottelua kategorioiden paremmuusjärjestyksestä.

And you have to be in the top five [tullakseen valituksi tutkinto-opiskelijaksi avoimen yliopiston väylän kautta], actually, and there is also Finnish people, high school graduates, who [...] will try to study through the open university and that was my case, I mean, all the five other students, four other students, were from Finland.

All the other immigrants were like, wow, are you studying at Aalto, what, how did you get in? Yeah, it was really strange.

Individualistinen repertuaari uskoo yksilön menestyksen perustuvan ansaitusti hänen ponnisteluihinsa. Siksi se selittää korkeakoulutukseen pääsyä menestymisenä kilpailussa, jossa kaikilla hakijoilla on lähtökohtaeroistaan huolimatta samanlaiset mahdollisuudet onnistua. Myös

pakolaistaustainen on tällöin kuin kuka tahansa muukin aktiivinen ja itseohjautuva toimija, individuaali, jonka tulee ansaita korkeakoulupaikkansa niin kuin muidenkin. Näin individualistinen repertuaari osoittaa sidoksisuutensa yhdenvertaisuusrepertuaariin, joka hälventää ihmisten lähtökohtaeroja ja esittää oikeudenmukaisuuden toteutuvan silloin, kun ehdot ovat kaikille samanlaiset.

I have to proof that I deserve the place, [...] and I have to compete with so many people.

I wouldn't want too much positive discrimination, [...] even for myself. I wanted to compete with everyone else and – and get in – in a fair way, so but – but that's my opinion. I don't know.

Pakolaistaustaisten opiskelijoiden puheessa individualistista repertuaaria hyödynnettiin identiteettineuvottelun välineenä uhri- ja uhkarepertuaarien vastustamiseen. Joidenkin toisten haastateltavien puheessa sitä puolestaan kuljetetaan uhrirepertuaarin kanssa rinnakkain niin, että molemmat repertuaarit tukevat toisiaan. Tämä tulee ilmi seuraavassa katkelmassa. Uhrirepertuaarin luonnehdinta pakolaistaustaisten passiivisuudesta esitetään heidän luonnollisena ominaisuutenaan, josta individualistinen repertuaari kannustaa hankkiutumaan eroon yksilön vastuuseen vedoten. Korkeakoulutukseen pääsy esitetään mahdolliseksi sellaiselle, joka tekee riittävän aktiivisesti töitä sen eteen.

Ihmisen pitää kuitenkin itte ottaa jonkinnäkönen vastuu siitä et mitä se tekee. Et tavallaan [...] heitäki vois kannustaa, pakolaisia siihe, että tee itse. Ja kysy itse. Ku näkee, et tällanen henkilö, joka sitte itte rupee oikeesti aktiivisesti hoitamaa asiaa, niin pääsee ki sitte eteenpäin.

Individualistiselle repertuaarille on ominaista tietynlainen sankaruuspuhe, jossa menestys on seurausta yksilön periksiantamattomuudesta ja korkeasta motivaatiosta. Kun uhrirepertuaari on määrittänyt pakolaistaustaisen mahdollisuudet korkeakoulutukseen yksiselitteisen ongelmalliseksi, korkeakoulutukseen pääsyn tulkitaan loppukädessä riippuvan yksilön aktiivisuudesta ja sinnikkyydestä. Kuvaukset pakolaistaustaisen tiestä korkeakoulutukseen noudattelevat tällöin ryysyistä rikkauksiin -tarinaa, jossa sankariksi nimetään se, joka vaikeuksista huolimatta taistelee itsensä elämässä eteenpäin.

Mut että sit tavallaan [...] kun ajattelee tätä, et mitä kaikkee [...] vaikeuksii heil tulee vastaan jo alusta alkaen, niin sit voi kuvitella, millanen sellane tavallaan shokki shokin perään, [...] ku vaikeuksia kohtaa koko ajan, niin täytyy olla tosi motivoitunu, et jaksaa tavallaan taklata kaikki nää vaikeudet ja oikeesti tehdä sitä prosessii eteenpäin ja tavallaan jatkaa siin putkessa. Et mä noston kyl ihan hattua jokaiselle, joka sen tekee, et.

Individualistinen repertuaari on uusliberalismin kyllästämä kuvaus maailmasta, jossa yksilön uskotaan negatiivisen vapauskäsitteen mukaisesti olevan vapaa toimimaan oman tahtonsa mukaisesti. Korkeakoulutukseen pääsyn edellytyksiksi määrittyvät tällöin riittävä motivaatio ja oikeanlainen mielenlaatu. Tunnistamatta ihmisten elämää ohjaavien mekanismien eriarvoistavia vaikutuksia individualistinen repertuaari väittää menestyksen olevan mahdollista kenelle tahansa, joka sitä riittävän määrätietoisesti tavoittelee. Sen kääntöpuolena korkeakoulutuksen ulkopuolelle jääminen selittyy yksilöllisillä puutteilla tai vajavaisuuksilla. Tämän seurauksena pakolaistaustaiset, joiden tiedetään lukuisten tutkimusten mukaan päätyvän korkeakoulutukseen kantaväestöä ja muita maahanmuuttajia huomattavasti epätodennäköisemmin, ovat vaarassa tulla edelleen leimatuksi korkeakoulutukseen olemuksellisesti kelpaamattomana ihmisryhmänä.

Huomionarvoista on individualistisen repertuaarin vakiintunut asema oikeutettuna merkityksellistämisen tapana. Suomi on varsin individualistinen yhteiskunta, vaikkakin yksilökeskeiseen maailmankuvaan on Helkaman (2015) mukaan siirrytty vasta 1960-luvulta lähtien yhteiskunnan hyvinvoinnin kasvaessa (ks. Triandis, 2004). Valtaosa suomalaisista ajattelee, että yksilön tulisi olla ensi sijaisesti itse vastuussa omasta hyvinvoinnistaan (KAKS, 2018). Tämä tulee ilmeiseksi siinä, miten kyseenalaistamatta individualistista repertuaaria käytetään esitettyjen asiantilojen legitimointiin. Näin ollen se toimii myös uskottavana identiteettineuvottelun välineenä silloin, kun kokemus omasta identiteetistä ei vastaa sen määrittelytapoja vallalla olevissa diskursseissa. Individualistisen repertuaarin kielellisen resurssipankin hallitseminen tarjoaa mahdollisuuden identiteettivankilasta vapautumiseen, kun yhteiskunnassa hyväksyttyä puhumisen tapaa käytetään leimatun identiteetin vastustamisen välineenä.

5.4 Yhdenvertaisuusrepertuaari

Konstruoin yhdenvertaisuusrepertuaarin sellaisista selonteoista, jotka alleviivaavat yhdenvertaisuuden tai tasavertaisuuden ja samanlaisen kohtelun periaatetta kaikessa hakijoihin ja opiskelijoihin suuntautuvassa toiminnassa. Yhdenvertaisuusrepertuaarin esiintyvyys on aineistosani suurta. 13 haastateltavastani 12 kiinnittyi siihen vähintään kerran haastattelumme aikana, suurin osa huomattavasti useammin. Yhdenvertaisuuden periaate esitetään yleisenä ohje-nuorana haastattelemini Aalto-yliopiston ja SIMHE-palveluiden työntekijöiden työssä, kuten hakuneuvonnan ja valintaprosessin käytänteissä, ja tähän periaatteeseen vedottiin haastattelui-

den useissa eri vaiheissa. Keskeistä yhdenvertaisuusrepertuaarille on hakijoiden ja opiskelijoiden lähtökohtaerojen häivyttäminen, sillä pyrkimys yhdenvertaisuuteen ohjaa suhtautumaan ihmisten taustoihin tietoisesti tiedostamattomasti.

Mulle ne on vaan eri taustoista tulevia tyyppejä, jotka pitäis saada sinne, mihin ne haluaa, et ei se sit niinku oo kauheen, ku ei oo mitään sellasia sääntöjä tavallaan, että, et se mitenkään muuttais hirveesti tilannetta, et, sit se on aika lail sitä samaa. Totta kai ne ihmiset on, ihmisiä, ja kaikki on erilaisia, mutta, se saattaa siinä tulla jotenki ehkä esille, mut ei oo mitään sellast yleistä linjaa, että, en oo kohdannu ainakaan.

Pakolaistaustaisten samanlaisuutta muihin ihmisiin nähden tuodaan joissakin puheen kohdissa painotetusti esille. Kuvauksilla fyysisestä poikkeamattomuudesta ja arkisten askareiden hoitamisesta pakolaistaustaisen osoitetaan toimivan kuin kuka tahansa muukin tavallinen kansalainen. Näin ollen myös yhdenvertaisuusrepertuaaria käytetään uhri- ja uhkarepertuaarien luonnehdintojen vastustamiseen.

Siis tossa on toi vanha [rakennuksen nimi], niin siellähän oli pakolaisten vastaanottokeskus toimi tossa vuoden tai pari. Ja niitä pörräs täällä aika paljon kyllä sitten [...] niitä pakolaistaustasia. Sanotaanko nyt Cuccin vaatteissaan meni [kaupassa], osteli, ni ei ne eronnu siitä miltä voi kuka tahansa muu maahanmuuttaja näyttää et. Ei, en voi sanoa että olisin heti huomannu. Tai huomasin siitä, että tiesin, et tääl ei asu muita, et he ovat niitä pakolaiskeskuksen asukkaita. Mut ei ne, samalla tavalla ne kävi [kaupassa] ostamassa kaljaa ku kuka muukin.

Yhdenvertaisuusrepertuaari saa käyttövoimansa suvaitsevaisuuden hyveestä, joka näyttäytyy tietynlaisena henkisenä edistyksellisyytenä ja valistuneisuutena. Suurpään (2013) mukaan suvaitsevaisuus on normi, jonka avulla määritellään ihmisen avoimuutta, nykyaikaisuutta, kansainvälisyyttä ja hyvyyttä. Usein suvaitsevaisuus esitetään rasismien selvänä vastakohtana (Suurpää, 2013). Aineistossani yhdenvertaisuusrepertuaarilla konstruoidaan sekä itseä että edustettua organisaatiota suvaitsevaisena toimijana, joka ei aseta eroja ihmisten välille ja suhtautuu jokaiseen ihmiseen samalla tavalla. Tämän mukaista puhetta esiintyy aineistossani runsaasti, ja tulkitsin sen pyrkivän vakuuttamaan minut haastateltavan vilpittömästä suvaitsevaisuudesta. Seuraavan katkelman syytös-vastatodistelu -parissa (ks. Suoninen, 2016b) haastateltava vaikuttaa ottavan kysymykseni yhdenvertaisuusrepertuaarin suunnasta tulevana epäilynä tai syytöksenä hänen kyvyttömyydestään suhtautua kaikkiin ihmisiin yhdenvertaisesti. Tähän mahdollisesti vaikutti hänen kiinnittymisensä uhrirepertuaariin haastattelun aikaisemmassa vaiheessa. Haastateltava toistelee vastauksessaan sitä, kuinka ihmisten taustalla ei ole hänelle mitään väliä ja kuinka hän kohtelee kaikkia samalla tavalla, ja pyrkii näin vakuuttamaan minut

hänen suvaitsevaisuudestaan (ks. Juhila, 2016a; Jokinen, 2016). Yhdenvertaisuusrepertuaariin kiinnittymällä todistetaan tulkittua syytöstä vastaan.

J: No koetko sä, että se pakolaistaustaisuus siinä, tavallaan siinä asiakaskontaktissa, niin tuoks se jotain erityispiirteitä sun omaan työhön? Suhtautumiseen tai liittyyks siihen jostain sellasta, [...] minkä sä koet poikkeavan sitten, jos tapaa muita maahanmuuttajia tai muita ihmisiä ylipäättään?

H: No ei siihen oikeestaan, et kyl mä ihan samalla tavalla heitä kohtelen, kuin muita. Että ei mulle sil oo mitään väliä, että onko pakolaistaustanen [...] vai sitte muuten maahan muuttanu tai kantasuomalainen. Et ei sil oo sillee väliä, et kylhän me ihan autetaan kaikkia ja tosiaan, ku sanoinkin, niin ihan samanlaista palvelua – että ei sil oo silleen, ja eihän me välttämättä tiedetäkään heti aluks, et he on maahanmuuttajia ja muuta. Mut että.

Suvaitsevaisuutta on myös toisen ihmisen oman tilan kunnioittaminen niin, että mitä vähemmän puutemme toisten ihmisten elämään, sitä suvaitsevaisempia olemme (Suurpää, 2013). Pakolaistaustasta puhutaan yhdenvertaisuusrepertuaarissa ihmisen yksityisasiana, joka ei kuulu ulkopuolisille. Ihmisten taustojen tiedostamisen kerrotaan vaarantavan kykyä suhtautua heihin kaikkiin samalla tavalla ja uhkaavan näin yhdenvertaisuuden toteutumista.

Mut mun mielest sil [ihmisen pakolaistaustalla] ei pitäis olla mitään [merkitystä], se ei kuulu kenellekään meistä.

Ku mun mielest ois tavallaan öö, hyvä – tai et on semmone puoli, et jos mä en tiedä [opiskelijan pakolaistaustasta], ni sitten se ei ainakaan vaikuta mun opettamiseen mitenkään ja mä tavallaan suhtaudun heihin kaikkiin samal tavalla, koska mä en nää, että siinä ois sinänsä mitään tarvetta suhtautua heihin eri tavalla.

Yhdenvertaisuusrepertuaari asettaa pakolaistaustaiset hakijat ja opiskelijat samaan asemaan kaikkien muiden kanssa. Erityisesti rinnastus ulkomaalaistaustaisiin eli kansainvälisinä pidettyihin opiskelijoihin on aineistossani voimakkaasti läsnä. Useassa haastattelutilanteessa jouduin palauttamaan haastateltavan mieleen, että kyseessä ovat nyt nimenomaan pakolaistaustaiset, ei ylipäättään muut kuin kantasuomalaiset opiskelijat. Kun pakolaistaustaiset opiskelijat nähdään osana kansainvälisten opiskelijoiden yhteisöä, myös heidän integroitumisensa korkeakouluun esitetään tapahtuvan luontevasti muiden kansainvälisten opiskelijoiden rinnalla. Opin-tojen aloittaminen ja yhteisöön sopeutuminen kuvataan helpoksi, kun apua ja tukea on niin paljon tarjolla. Myös henkilökunnan kansainvälisyyden esitetään edistävän pakolaistaustaisen sopeutumista. Yhdenvertaisuusrepertuaarissa haastateltavan edustamaa korkeakoulua määritellään kansainvälisenä ja suvaitsevaisena yhteisönä, johon eri maista tulevat ihmiset otetaan lämpimästi vastaan.

Meil on niin paljon opiskelijoita kansainvälisiä, et ei varmaa oo sen sopeutumisen kanssa mitää ongelmia. Itse kävin juuri pitkästä aikaa sitten arkkitehtuurin laitoksen kahvihuooneessa ja totesin, että suomella siellä ei pärjää, koska ne oli. Kaikki oli jostain. Yks oli Aasiasta ja yksi oli Afrikasta, yksi oli Ameriikasta. [...] Et kyl tääl henkilökunnasta on niin paljo ulkomaalaisii et tää on, tää ei ole mikään suomalainen yhteisö. [...] Huomaa et käytäväl ku oot kulkenu, ku siel on eri kielillä sellasia lappuja siellä [...], että kaikilla mahdollisilla kansalaisuuksilla toivotettu, tai kielillä toivotettiin [...] uudet opiskelijat tervetulleiks sitte ku syksy alko että. Ja kyl kansainvälisiä opiskelijoita mun mielest kohdella täällä aika hyvin. Et haetaan lentokentältä, joku tuutori saattaa hakea jo ja tavaltaan sitte tuo jo siinä vaiheessa mukaan tänne. Et kenenkää ei tarttee kauheesti itte mitään tehdä. Kyl tää on, sanotaa kansainvälisille opiskelijoille varmaa aika helppo paikka tulla kuitenkin kaikin puolin.

Näkemyks pakolaistaustaisista opiskelijoista osana muita kansainvälisiä opiskelijoita on jokenkin harhaanjohtava, sillä kansainvälisen opiskelijan määritelmä tarjoaa vain vähän tietoa siitä, mihin joukkoon opiskelija itse kokee kuuluvansa ja millaisia tarpeita hänellä on (Vaarala & Kyckling, 2017). Kuvauksia kansainvälisille opiskelijoille tarjotusta runsaasta tuesta käytetään aineistossani vastuuvapauslausekkeina, joilla osoitetaan korkeakoulun tehneen voitavansa myös pakolaistaustaisten opiskelijoiden sopeuttamisessa. Tämä näkökulma tulee kyseenalaiseksi sellaisissa aineistoni kohdissa, joissa pakolaistaustainen opiskelija kuvaa omaa positiotaan kansainvälisinä pidettyjen ja kantaväestöä edustavien opiskelijoiden välimaastossa. Kun asuu maassa pysyvästi, ei pelkkä ulkomaalainen alkuperä saa pitämään itseä tyypillisenä kansainvälisenä opiskelijana. Toisaalta samaistumista kantaväestön edustajiin haastavat vaikeudet solmia ystävyys-suhteita heidän kanssaan.

Because how I was treated falls into the category of how foreigner students were treated, not as a refugee, but as a foreigner student. Okay. And um, because most foreigner students are here temporarily. So my story is again a different story. They come here, okay, whatever, um, whatever it's offered to them they use it. Some of them stay, but most of them leave, because either they are exchange students or – or they've come here to – to get a degree and go away. But this is my home, so this is a permanent place for me, so it's – it's different. So I – I need to find a different or other channels to grow roots here, you know. And perhaps that has been the – the greatest psychological challenge for me. It's very difficult to make friends in this country. It's very difficult.

Myös Morricen (2013) havaintojen mukaan pakolaistaustaisen opiskelijan sopeutumista yliopistoon voi haastaa hänen taustastaan johtuva ulkopuolisuuden tunne. Vaikka pakolaistaustaisia ei suoranaisesti suljettaisi pois sosiaalisesta kanssakäymisestä, ei heidän statustaan ja osallisuuttaan akateemisessa yhteisössä aina tunnusteta samalla tavalla kuin muiden. (emt.)

Yhdenvertaisuusrepertuaarin kehyksessä pakolaistaustaisten hakijoiden tai opiskelijoiden erityiseen tunnistamiseen suhtaudutaan kuitenkin yksiselitteisen kriittisesti. Samanlaisen kohte-

lun vankkumatonta ihannetta vahvistetaan siksi myös esittämällä sen vastakohtia, eli sanoittamalla sitä mitä se ei ole. Negatiivisia konnotaatioita sisältävillä sanavalinnoilla, kuten leimaaminen tai lokerointi, rakennetaan kontrastiparia, jolla pyritään vakuuttamaan minut sekä erilaisen kohtelun haitallisuudesta ja mielettömyydestä että samanlaisen kohtelun kiistattomasta ylemmyydestä (ks. Jokinen, 2016). Pakolaistaustaisten tunnistamisen kuvataan johtavan heidän eriytymiseensä ja leimaantumiseensa poikkeukselliseksi sekä automaattisesti psyykkisten haasteiden kanssa kamppailevaksi ryhmäksi, mikä tekee ilmeiseksi uhrirepertuaarin luonnehdintojen vallitsevan voimassaolon. Vastaavasti muiden kanssa samanlaisen kohtelun uskotaan edistävän pakolaistaustaisten integroitumista.

J: Koetko sää, että olis tärkeetä [tietää opiskelijan tai hakijan pakolaistaustasta]?
H: Ni mun mielest, mä en tiedä, saako, toi on ehkä sellanen tieto, mitä ei saisi todennäköisesti mihinkään rekisteriin merkata [...] Koska eihän me saada esimerkiksi jos hakija tulee meille sanoo, että minä olen pakolaistaustanen. Ni eihän me voida sanoo psyko, jolleki opintopsykologille et hei nyt meillon tällanen opiskelija, Muhama bin Laden, joka on pakolaistaustanen, että otapa yhteyttä, et se on varmaa tosi traumatisoitunut ja tarttee psykologist apua. Ku eihän se ei Suomessa vaan toimi niin. [...] Et ehkä, se tuntuu jotenki hassult et ne jotenki leimattais omaks ryhmäks. Et meil on tässä nyt tämän koulun pakolaisopiskelijat. Et menkää te nyt tonne, teil on oma orientaatioryhmä ku te ootte kaikki pakolaisia. Et eihän se oo, ehkä vastoin sitä yhteiskuntaan integroimista aika vahvasti. Lokeroidaan valmiiks pakolaiset.

Yhdenvertaisuuden käsitettä ei määritellä aineistossani eksplisiittisesti, mutta sen kuvaukset ovat yksiselitteisesti tulkittavissa muodolliseksi yhdenvertaisuudeksi. Yhdenvertaisuusrepertuaari sivuuttaa opiskelijoiden ja opiskelijoiksi hakevien lähtökohtien eriarvoisuuden asettaessaan heidät kaikki samaan asemaan, ja käyttää tätä sitten perusteluna samanlaisen kohtelun vaatimukselle. Mahdolliset sopeutetut toimenpiteet esitetään tätä taustaa vasten perusteettona etuna, joka aiheuttaa eriarvoisuutta hakijoiden ja opiskelijoiden keskuudessa.

Mut kyl se semmonen yhdenvertaisuus on varmaan nyt se kirkkain [periaate]. Ja jonkunlainen läpinäkyvyyski tietysti, et ne pitäis olla ymmärrettäviä ne meidän prosessit. Mut et se yhdenvertaisuus, että hakijoita pitää kohdella yhdenvertaisesti, ku ne on samassa asemassa. Et kukaan yksittäinen hakija ei voi saada etua.

Koska yhdenvertaisuusrepertuaari uskoo hakijoiden ja opiskelijoiden aseman identtisyyteen, se tulkitsee yhdelle myönnetyn jouston heikentävän jonkun toisen mahdollisuuksia. Siksi mahdolliset joustotoimenpiteet näyttäytyvät reiluina vain silloin, kun ne ovat kaikille samanlaiset. Esimerkiksi puuttuvilla dokumenteilla korkeakoulutukseen hakevien varalle suunnitellut vaihtoehtoiset haku- ja valintaprosessit tuomitaan epäreiluina muita hakijoita kohtaan. Sen sijaan,

että puhuttaisiin erityisestä tuesta tai kohdennetusta avusta, yhdenvertaisuusrepertuaari esittelee positiivisen diskriminaation käytännöt ensisijaisesti yhdenvertaisuutta rapauttavina. Tämän voi nähdä pohjautuvan ideologiaan, jossa samanlaisen kohtelun oletetaan johtavan samanlaiseen lopputulokseen. Taustalla on ajatus siitä, että se mikä valtaväestölle on normaalia ja luonnollista, on sitä muillekin. (Jaakkola, 2005.)

Et just se yhdenvertaisuus asettaa sen, että tavallaan se joustaminen on aika, sen pitää olla kaikille samanlaista tai sitte ei kenellekään.

Korkeakoulukelpoinenhan pitää olla, jotta voi hakea kandidaattiin valinnassa, niin jos ne asiakirjat on vaikka kadonnut, niin on tehty semmoinen lomake [...] missä selvitetään, että mistä on aikasempi lukiotasoinen koulutus, ja sitten, et mitä niille asiakirjoille on käynyt, ja tämmöstä tapausta ei mun tietääkseni ole vielä ollut vastassa, et ois sitten ratkaistu sen perusteella ja ohjattu SAT-kokeeseen. [...] Ku sit se ei oo tasavertaista muita hakijoita kohtaan, jos joltakulta ei tarkasteta sitä korkeakoulukelpoisuutta, niin aina nois valinta-asiois pitää miettiä, et mikä on sit tasapuolista kaikille.

Et vähän todettu se, et ei voida tehdä mitään, mikä ei sit ois haitaks kaikille muille hakijoille, et ei voi olla sillai, et no, tästä maasta ei tarviikaan kielitestiä, jos kaikki muut tarvii, että – vähän niin kuin todettu, että ei oo siinä valinnassa semmosia erityiskeinoja.

Yhdenvertaisuusrepertuaari kiertyy tiukasti yhteen individualistisen repertuaarin kanssa. Kun opiskelijoihin ja hakijoihin kohdistuvat käytännöt ovat kaikille samat, korkeakoulutukseen pääsy katsotaan riippuvan lopulta yksilön omasta aktiivisuudesta ja kyvykkyydestä. Joissakin kohdin aineistoani haastateltava kuitenkin tunnistaa yhdenvertaisuusrepertuaarin kapeakatseisuuden siinä, ettei se huomioi ihmisten erilaisista lähtökohdista aiheutuvaan eriarvoisuutta korkeakoulutuksen saavutettavuudessa. Paine tuottaa yhdenvertaisuusrepertuaarin mukaista puhetta lopettaa silti tämän epäkohdan pohtimisen nopeasti. Haastateltava sovitaa lausumaansa oletettuihin vasta-argumentteihin ja näkymättömän yleisön kritiikkiin (ks. Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016b) siitä, miten yhdenvertaisuuden toteutuminen, niin kuin se tässä kontekstissa ymmärretään, voi tulla uhatuksi yksilölliset lähtökohdat huomioivissa käytännöissä. Tulkinta yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta korkeakoulutukseen pääsyn helpottamisena istuu huonosti korkeakoulujen näkemykseen itsestään muun yhteiskunnan yläpuolisena instituutiona.

Niin siinä mieles se ei hirveesti, se, et vaikka, et mistä taustoista on tullu, ni niissä ne ei kyl paina näissä valinnoissa. Ja ehkä se, että pitäiskö painaa, se on kyl varmaan sitte monimuotoinen keskustelu. Et miten se voisi painaa sitten ilman, et se yhdenvertaisuus silleen, että tavallaan, et miten annetaan, helpotetaan.

Pakolaistaustaisen lähtökohdasta aiheutuva eriarvoinen asema korkeakoulutukseen hakeutuessa puetaan universaaliin epäoikeudenmukaisuuteen, jota lopulta kukaan ei voi paeta. Muodollisen yhdenvertaisuuden vaihtoehtottomuutta selitetään tällöin sillä, että kun ”pakolaistilanteessa mikään ei oo reilua”, on vain toimittava jollakin yhteisesti sovitulla tavalla silloinkin, kun käytäntöjen tunnistetaan estävän tosiasiallisen tasa-arvon tai oikeudenmukaisuuden toteutumista. Samalla ihmisten välinen eriarvoisuus tulee määritellyksi tekemättömänä tosiasiana.

J: No ajatteleks sä, et se on reilu se systeemi vaikka pakolaistaustaiselle hakijalle?
H: No valinnathan ei oo koskaan reiluja, siis onhan pakko päättää joku, et miten valitaan. Et onko se sitten reilua, että joku tulee ohjelmaan valituks vaikka desimaalin pienemällä keskiarvolla, niin ei se oo ikinä reilua, mutta tosiaan joku menettely on oltava, ja pakolaistilanteessa mikään ei oo reilua, että.

Yhdenvertaisuusrepertuaari tekee näkyväksi tasa-arvokysymyksen pirullisuuden korkeakoulutuskontekstissa. Huolimatta koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon globaalista ihanteesta, individualistisen repertuaarin konstruoima ihmiskäsitys sekä paineet tuottaa korkeatasoista ja kilpailukykyistä osaamista jyräävät korkeakoulussa alleen tosiasiallisen ja oikeudenmukaisuuden tasa-arvon toteutumisen tavoitteet. Yhdenvertaisuus esitetään korkeakoulutuskontekstissa valitsevien tapojen mukaan kaikkia käytäntöjä ohjaavana tärkeimpänä periaatteena, mutta sen määritelmää tuotetaan ja toteutumista arvioidaan yksipuolisesti muodollisesta näkökulmasta. Tällöin yhdenvertaisuudella tarkoitetaan kaikkien ihmisten samanlaista kohtelua ja palvelua, vaikka heidän lähtökohtansa ja tarpeensa ovat ilmeisen erilaiset.

Muodollinen yhdenvertaisuus ei kuitenkaan edusta yhdenvertaisuuden virallisia määritelmiä, jotka velvoittavat poikkeamaan samanlaisen kohtelun periaatteesta silloin, kun se estää heikommissa asemassa olevien ihmisryhmien tosiasiallisen yhdenvertaisuuden toteutumista. Positiivinen diskriminaatio on lailla perusteltu käytäntö ihmisten osallistumismahdollisuuksien edistämiseksi. (SM, 2010; Yhdenvertaisuuslaki, 30.12.2014/1325, 5§.) Sen mahdollistuminen edellyttäisi ihmisten lähtökohtaerojen huomioimista ja erilaisten tarpeiden tunnustamista. Tämä ei yhdenvertaisuusrepertuaarissa näyttäydy tarpeellisenä, sillä ihmisten lähtökohtaerojen huomioimisen uskotaan vaikuttavan kykyyn kohdella kaikkia samanarvoisesti ja vaarantavan näin yhdenvertaisuuden toteutumista. Erilaisuuden tunnustamisen pelätään johtavan eriarvoisuuteen, vaikka ihmisryhmien välisten erojen ja niistä johtuvien erilaisten tarpeiden hyväksyminen ovat juuri päinvastoin oikeudenmukaisen koulutuspolitiikan tunnusmerkkejä (Varjo, Kalalahti & Silvennoinen, 2016). Tasa-arvon periaatteen mukainen ihmisten erilainen kohtelu on hyvän elämän kannalta relevanttien erojen kunnioittamista (Hellsten, 1996, 22). Sen sijaan muodolliseen yhdenvertaisuuteen nojautuvissa käytänteissä monet kyvykkyydet ja potentiaalit

jäävät näkymättömiksi, kun niiden esilletuloa rajaavia tekijöitä ei oteta huomioon. Tasa-arvoiset korkeakoulutusmahdollisuudet toteutuvat tällöin vain niiden kesken, joilla on korkeakoulutukseen suotuisat lähtökohdat.

Yhdenvertaisuusrepertuaarin tiedostettu pyrkimys on rakentaa suvaitsevaisuuden, avoimuuden ja oikeudenmukaisuuden ilmapiiriä, minkä tavoittamisen strategiana korostetaan ihmisten välistä samankaltaisuutta. Sen tiedostamattomana käänköpuolena ihmisten väliset todelliset erot resursseissa ja lähtökohdissa tulevat mitätöidyiksi, jolloin jonkun ihmisryhmän toistuva rajautuminen korkeakoulutuksen ulkopuolelle on vaarassa tulla tulkituksi seurauksena heidän riittämättömistä kyvyistään, motivaatiostaan ja itseohjautuvuudestaan tai yleisestä sopeutumattomuudestaan yhteiskunnan arvoihin ja toimintatapoihin. Karvin vuosina 2018-2019 toteuttaman arvioinnin mukaan korkeakoulut eivät tunnista edes pakolaistaustaisia laajempaa maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden ja hakijoiden ryhmää omine erityistarpeineen, minkä vuoksi heidän korkeakouluosallisuuttaan tukevat toimintamallit puuttuvat vielä laajalti. Korkeakouluissa on paljon puhetta yhdenvertaisuudesta, mutta vain vähän käytäntöjä, jotka edistäisivät sen tosiasiallista toteutumista. (ks. Airas ym., 2019.)

5.5 Hyötyrepertuaari

Hyötyrepertuaariksi kutsun sellaisia puheen kohtia, joissa neuvotellaan pakolaistaustaisten korkeakouluttautumisen hyödyllisyydestä. Sen lähtökohdat ovat siinä, miten me suomalaiset hyödynnämme pakolaistaustaisista maassamme ja miksi meidän kannattaa tai ei kannata edistää heidän korkeakoulutusmahdollisuuksiaan. Repertuaari saa sisältöään yhteiskunnassa vallalla olevista pohdinnoista koulutustason laskusta, asiantuntijuuden vähentymisestä sekä yliopistojen eksellenssin vaalimisesta, joita vasten pakolaistaustaisten korkeakouluttautumisen hyödyllisyyttä arvioidaan. Erityisenä ideologisenä viitekehyksenä hyötyrepertuaarille on uusliberalistinen talousajattelu, jossa pakolaistaustaisten korkeakoulutuksen hyötyä tai haittaa vastaanotavalta valtiolle tarkastellaan taloudellisista lähtökohdista ja sen kustannus-hyötysuhdetta arvioiden.

Hyötyrepertuaarilla on aineistossani kaksi keskenään vastakkaista funktiota, sillä sitä käytetään sekä pakolaistaustaisten korkeakouluttautumisen puoltamiseen että sen kyseenalaistamiseen. Puoltava näkökulma perustelee kantansa sillä, että koska Suomi hyötyy kansainvälisyydestä ja korkeakoulutetusta osaamisesta, tulee pakolaistaustaisten korkeakoulukelpoisuus tunnistaa ja heidän korkeakoulutusmahdollisuuksiaan tukea. Se on linjassa Valtion kotouttamisohjelman kanssa siitä, kuinka hyödyntämällä maahanmuuttajien osaamista ja heidän oman kulttuurinsa

vahvuuksia voidaan edistää Suomen innovaatio- ja kilpailukykyä sekä talouskasvun edellytyksiä (TEM, 2016). Pakolaistaustaiset määrittyvät tällöin mahdollisena potentiaalina ja resurssina eikä niinkään valtion menoeränä kuten uhkarepertuaarissa, ja heidän korkeakoulutuksensa mahdollistamiseksi ehdotetaan lähtökohdat paremmin huomioivia toimenpiteitä. Vetoamalla yleisenä näyttäytyvään ymmärrykseen ja konsensukseen korkeakoulutetun ja kansainvälisen osaamisen tarpeesta vastustetaan yhdenvertaisuusrepertuaarin vaatimusta lähtökohdista riippumattomasta samanlaisesta kohtelusta.

Ja meidän halutaan korkeesti koulutettuja ihmisiä Suomeen. Me halutaan osaamista ja monikulttuurisuutta, niin valtaosa haluaa, niin kyllä tää [valintaprosessin mukauttaminen pakolaistaustaiset paremmin huomioivaksi] on se tapa, että voidaan päästää [heidät osallistumaan korkeakoulutukseen].

Puoltava näkökulma kiinnittyy myös yliopiston eksellenssin ja laadun vahvistamisen tavoitteisiin pyrkimyksenään vahvistaa yliopiston kilpailukykyä. Pakolaistaustaisten joukosta uskotaan löytyvän erityisiä helmiä korkeakoulujen riveihin. Seuraavassa aineistokatkelmassa tämä huomio lisätään ylimääräisenä kommenttina aikaisemmin puhuttuun ja ikään kuin yllättävänä paljastuksena. Pakolaistaustaisten korkeakoulukelpoisuus ei näyttäydy vallitsevista diskursseista todennäköisenä, mikä näkyy sanavalinnassa ”myöntää” heidän potentiaalinsa mahdollinen olemassaolo. Uhri- ja uhkarepertuaarin rinnalle tarjotaan vaihtoehtoista tapaa nähdä pakolaistaustaiset potentiaalisina korkeakouluopiskelijoina.

Ja pitää myöntää, et ne [vuosina 2015-2016 tulleet pakolaiset] oli kaikki noin sellasia 20-30-vuotiaita nuoria miehiä pääasiallisesti, jotka varmaan olis ollut sitte sellasta potentiaalista, koska en usko et he mitää ihan sieltä köyhimmästä päästä. Et todennäköisesti ollu hyvinki koulutettuja.

Puoltavasta näkökulmasta käytetty hyötyrepertuaari paljastaa yliopiston selektiivisen luonteen ja tavoitteet tuottaa korkeampaa osaamista, joiden vuoksi kannattaa etsiä ja hankkia erinomaisia opiskelijoita riveihinsä myös pakolaistaustaisten joukosta. Pakolaistaustaisten korkeakoulutukseen liittyvää byrokratiaa kritisoidaan siitä, että se vaikeuttaa tai estää lahjakkuuksien hyödyntämistä. Tätä painottaakseen repertuaari nostaa valokeilaan erityisiä menetettyjä sankareita osoittaakseen hukkaan heitetyn potentiaalin. Aineistossani käytetään yhden hyvin suoriutuneen ja potentiaaliselta opiskelijalta vaikuttaneen henkilön tarinaa esimerkkinä epäkohdasta, joka voi usealla pakolaistaustaisella olla korkeakoulutukseen pääsyn esteenä. Ulkomaalaisella opiskelijalla tulee olla tietty summa rahaa tilillään osoituksena kyvystä vastata itse omasta toimeentulostaan koko opiskelujen ajan, jotta hän voi saada opiskelijan oleskeluluvan Suomessa (Migri, <https://migri.fi/opiskelu-suomessa>). Tämä koskee sellaisia pakolaistaustaisia, joiden

oleskelulupaprosessi on vielä kesken tai joille ei ole myönnetty oleskelulupaa. Hyötyrepertuaarin puoltavassa näkökulmassa lupaavan opiskelijan menettäminen näyttäytyy tappiollisena potentiaalin ja lahjakkuuden menetyksenä, mikä on takaisku koko yliopistolle.

Ja viime vuonna ensimmäistä kertaa tuli ensimmäinen oikea pakolainen, [...] ihan yhteis-
haussa. Eli hän oli turvapaikanhakijana ollu Suomessa neljä vuotta koko perheensä
kanssa. Ja hän oli sinä aikana sitte onnistunut käymään suomalaisen lukion suomeksi,
kirjottanu ylioppilaaksi erittäin hyvin arvosanoin. Ja saikin sitten opiskelupaikan, mutta
perhe sai sitten karkotuspäätöksen silloin kun hän sai sen opiskelupaikan. Ja sit hänelt
olis vaadittu todella se 6000 euroa käteistä rahaa, jotta hän olis saanu opiskeluun perus-
tuvan oleskeluluvan. Ja viimeinen mitä hänest oon kuullu on se, että hän [...] täysillä arvo-
sanoilla suoritti kursseja, mutta teki neljää työtä opiskelun ohella. Oli jo todennut, että
tämä saattaa olla hieman liian vaativaa hänelle. [...] Mut et mä ymmärrän sen, et huma-
nitaarisista syistä on hirveen vaikee antaa stipendejä, koska millä sä katot et ne on nyt sit
kaikki oikeesti samantasosia ihmisiä, tai siis kaikilla se tarve on samanlainen ja mikä se
sitte se tausta siinä sitte on. Mutta tavallaan must se on hirveen sääli, et jos meil on
potentiaalisesti lahjakas opiskelija, joka on neljäs vuodes opiskellu kielen ja suorittanu
ylioppilastutkinnon ja sit se kaatuu siihen 6000 euroon, mitä yhdelläkään suomalaisel ei
oo pankkitilillä kuitenkaa.

Toinen näkökulma, josta hyötyrepertuaaria aineistossani käytetään, on pakolaistaustaisten korkeakoulutuksen ja korkeakoulututkintojen hyödyllisyyden kyseenalaistaminen. Kyseenalaistavan näkökulman perusteet tulevat korkeakoulutuksen työllistämisaikutusten kriittisestä arvioinnista. Korkeakoulututkinnon ei uskota edistävän pakolaistaustaisen työllistymistä Suomessa varsinkaan silloin, kun opinnot on suoritettu englanniksi. Korkeakoulutus näyttäytyy tällöin ”resurssien haaskaamisena”. Työllistymisen vaikeuksista syytetään erityisesti korkeakouluja, jotka eivät kanna vastuutaan opiskelijan integroitumisesta suomalaiseen yhteiskuntaan. Seuraava aineistokatkkelma on pitkä, mutta halusin sisällyttää sen tähän kokonaisuudessaan osoittaakseni siinä esiintyviä vakuuttamisen ja faktuaalistamisen strategioita. Haastateltava tunnistaa hyötyrepertuaarin puoltavan näkökulman voimassaolon ja pyrkii heikentämään sen tehoa tuomalla esille pakolaistaustaisten korkeakouluttautumiseen liittyviä ongelmia. Itse todettuun kokemukseen ja asiantuntijoiden, tässä tapauksessa Työ- ja elinkeinopalveluiden (TE) -palveluiden, sanomisiin vetoaminen sekä toiston ja ääri-ilmausten käyttö ovat pyrkimyk-
siä faktuaalistaa esitetty asiantila ja vakuuttaa minut niiden oikeellisuudesta. (Juhila, 2016a; Jokinen, 2016.)

H: Ja sit yks, mikä – mut se koskee mun mielest kaikkii yliopistoja, näit englanninkielisii maisteriohjelmia, on se et miten paljon ne oikeesti realistisesti tukee työllistymistä Suomessa. Koska mulle on itse asias käyny ohjaukses semmonen, joka oli aikoinaan siis sieltä IT:stä valmistunu – joka ei ollu työllistyny sillä tutkinnolla, ja sit se oli miettiny maisteriopintoja myös Aallossa, mut totes, et ei se halua olla kahen kuukauden kuluttuu samas tilanteessa ku se on nyt. Et takaaks se, ku sä opiskelet englannin kielellä, takaaks

se sulle Suomes työpaikan? [...] On mulla käynyt niitä[kin], jotka on valmistunu [...] suomenkielisestä [tutkinnosta], eikä oo saanu työtä [...] Et jotenkin sit mä näkisin, et ehkä peräänkuuluttaisin kaikkien korkeakoulujen vastuuta, jos tarjotaan nimenomaan englanninkielisii tutkinto-ohjelmii, et mitä tukea sit annetaan siihen sen jälkeiseen elämään.

J: Työllistymiseen, joo.

H: Koska sit on käynyt niitä, jotka on suorittanu tohtorintutkinnon Suomessa, niinku korkein mahdolline koulutus mitä sä voit suorittaa, ja sit sä mietit – kaupan ikkunas oli ilmoitus, et menen siivoamaan. Niin onhan se nyt ihan älytöntä kaikkien resurssien haaskamista.

J: No on, on. Toi on mielenkiintoinen pointti –

H: On, koska se näyttäytyy just ihan oikeasti semmoinen – ja onhan sit TE-palvelutkin sitä sanonu, et niille tulee kotokoulutukseen niitä, jotka Suomes suorittanu vaikka siis sen alemman korkeakoulututkinnon englanniks [...] eikä ne työllisty. Niin. Ni mun mielest se on semmoinen oikeesti se vastuu, [...] ja sit tietysti mä ymmärrän, et maisteritutkinnot tavallaan tähtää siihen myös tutkimukseen, et jäisit sinne, mut [...] mä jostain luin, et viis prosenttia jää oikeasti yliopistolle tekemään tutkimusta, et mitäs ne 95 prosenttia on tarkoitus tehdä.

J: Joo, toi on hyvä, itse asias mielenkiintoinen näkökulma.

H: On, on. Et semmost ihan oikeesti vastuuta, et sit [...] olis se nyt viime viikolla [...] kävi semmoinen [asiakas], joka oli siis Itä-Suomen yliopistosta valmistunu, olis se luku kemiaa siellä maisterintutkinno [...] Mä kysyin niistä muista opiskelijoista, mitä ne tekee. No 10 oli lähteny pois Suomesta. [...] Mä huomasin, et se oli jotenkin ihan muuttanu sit tänne Helsinkiin, mut ihan [oli] silleen suorastaan vois sanoo hämmästyntyt siitä, et siellä ei ole töitä. [...] Ei siellä [maisteriopinnoissa] nyt tuu vastaan [...] et miten sä oikeesti työllistyt tällä tutkinnolla, et jos aattelee, et niissä hakusivuilla kerrotaan sitä ja tätä, vau, an international career, and you can use – mut oikeesti, mitä sä voit sillä tehdä? Eikä sekään auttas, et siellä kerrotaan, jos siellä itse tutkinnon aikana siihen ei auteta. Eikä kaikki osaa silloin miettiä verkostoitumista, siihen ei kuulu harjoittelua yleensä, siis et mikä on sun kontaktit siihen suomalaiseen työelämään, etenkin jos sä oot tullu suoraan tekee sen maisterintutkinnon.

Hyötyrepertuaarin kyseenalaistavassa näkökulmassa korkeakouluopinnot näyttäytyvät pakolaistaustaisille hyödyttömiltä, koska ne eivät ole automaattinen lupaus työllistymisestä. Työllistyminen puolestaan esitetään pakolaistaustaisen pääasiasiallisena tavoitteena suomalaisessa yhteiskunnassa ja onnistuneen integraation symbolina. Samalla pakolaistaustaisen identiteetti tulee määritellyksi työllistettävyyden näkökulmasta (ks. Masoud, Kurki & Brunila, 2018). Mikäli korkeakoulutuksen ei nähdä välittömästi palvelevan tätä päämäärää, asetetaan sen mielekkyys ja kannattavuus voimakkaasti kyseenalaiseksi. Vaikeudet työllistyä englanniksi suoritetulla tai ulkomaisella korkeakoulututkinnolla ilmenevät puheessa itsestäänselvyyksinä, joihin tulee sopeutua ja joiden sanelemissa rajoissa tulee toimia. Myös ulkomaisen korkeakoulututkinnon arvo tulee vähätellyksi, kun sen ei nähdä suhteutuvan suomalaiseen tutkintoon eikä edistävän työllistymistä. Työllistymistä haastavat yhteiskuntarakenteet esitetään essentialistisina, ja niistä aiheutuvien ongelmien ratkaiseminen säilytetään yksilön harteille. Uusliberalistisen eetoksen mukaisesti koulutusta tarjotaan mahdollisuutena tehdä itsestään työllistyvä, mutta

siinä onnistumisen katsotaan riippuvan yksilöstä itsestään (Lindberg, 2013). Seuraavassa aineistokatkelmassa on yhtymäkohtia uhrirepertuaariin ja sen kulttuurisia erontekoja vahvistiin käytäntöihin. Suomalainen osaaminen ja tutkinto kuvataan jonain ylempiarvoisena, johon pitää pyrkiä vertautumaan. Toisaalta pakolaistaustaisen ymmärrystä kuvataan rajoittuneeksi ja yksinkertaiseksi, kuiluksi hänen ja yhteiskunnan välillä. Katkelmaa värittää voimakas pakolaistaustaisten puolesta puhuminen.

Suomessa tutkinto itsessään ei tuo mitään autuutta ja automaattisesti työpaikkaa, ja sit joillain on taas se [oletus] – ja Suomikin kymmeniä vuosia sitten oli semmonen, et jos sul on korkeakoulututkinto, niin sehän oli oikeestaan automaatio töihin. Ja nyt tänä päivänä sehän ei oo enää niin. Ja sit et tavallaan senkin ymmärtäminen Suomessa, et se on tosi hienoo, et sul on tää tutkinto – [...] ja suomalaisillekin on vaikeeta, et näeks sä sun tutkinnon tutkintona, vai mikä sun osaaminen on, [...] et mitä sun osaaminen on suhteessa suomalaiseen, et ehkä – joskus mä oon silleen, että mä näen sen semmosena kuiluna, et joillain se kuilu on tosi pieni sun ja suomalaisen yhteiskunnan välillä. Joillain se on tosi iso ja jotkut ei ees tajua, et sitä on, ja se on musta ehkä pahin tilanne, koska sithä sä hakkaat päätä seinään ja turhaudut. Jokukin oli semmonen [...] oli hakenu sosiaali- ja terveysalan töihin [...] ilman, et hänellä [on] Suomes ammattipätevyyttä siihen. [...] Ei he halua häntä töihin, ja sit mä oon, et no kun eivät voi ees palkata sua, ku sä et oo Suomessa pätevä sairaanhoitaja. Tämmösen tiiäksä, et sithän sä turhaan turhaudut tiedon puutteen takia ja väärän tiedon, joo – ja tämmösii tulee välillä vastaan, et jotenkin [...] mistä haet tietoo, ja sithän silti ehkä katsot maailmaa näin [laittaa kädet silmien sivuille kuvastamaan kapeaa näkökenttää] ennen kuin se sit laajenee ja semmonen ymmärrys, niin se on mun mielestä ehkä keskeisin, et – [...] siinä mielessä yhteiskunnan avaaminen. Mitä se on, mitä se korkeakoulutus, miten suomalainen yhteiskunta toimii, jos lähtökohta on kuitenkin se – joskus halua täällä töihin.

Hyötyrepertuaarin molemmat näkökulmat ovat yhteydessä käsitykseen, jossa korkeakoulutuksen tehtävä on ensisijaisesti tuottaa taloudellista hyötyä yhteiskunnalle (ks. Nieminen, 2004; Välimaa 2004; Lindberg, 2013). Tässä kehyksessä pakolaistaustaisten korkeakoulutus määrittyy joko kansainvälisen osaamisreservin vahvistamisena tai yhteiskuntaresurssien haaskaamisena. Repertuaarissa on tunnistettavissa individualistisen repertuaarin aineksia, mitkä näkyvät puheessa sankareista ja yksilön vastuusta omasta onnistumisestaan. Pakolaistaustaisten korkeakoulutuksen hyödyllisyyttä arvioidaan taloudellisista intresseistä käsin, ei inhimillisen pääoman, hyvinvoinnin tai sivistyksen näkökulmista. Korkeakoulutukseen sijoitetuille varoille odotetaan taloudellista vastinetta, ja mikäli sen ei uskota pakolaistaustaisten kohdalla tapahtuvan, näyttäytyy hyödyllisempänä vaihtoehtona ohjata heidät nopeamman työllistymisen polulle. Kurjen (2018) mukaan tällainen uuskolonialistinen, ihmisen talouden tarpeisiin materia-lisoiva ajattelutapa leimaa laajemmin myös maahanmuuttajille osoitettuja kotoutumistoimenpiteitä sekä näkemystä heidän roolistaan suomalaisessa yhteiskunnassa.

5.6 Humanistinen repertuaari

Humanistinen repertuaari on aineistossani esiintyvyydeltään heikko, mutta sisällöllisesti vahva keino merkityksellistää pakolaistaustaisten korkeakoulutukseen pääsyä muiden repertuaarien rinnalla. Se pohjautuu näkemykseen ihmisen arvokkuudesta (von Wright, 1976) ja inhimillisen elämän pääasiallisesta tarkoituksesta työskennellä ihmisen onnen hyväksi (Lamont, 1997, 3). Humanistista repertuaaria värittää filantrooppinen ihmiskuva, ymmärtäväisyys ja empaattisuus. Sille on omaleimaista pakolaistaustaisen puolustaminen, heidän asemaansa asettuminen sekä vaatimukset tosiasiallisen tasa-arvon toteutumisesta, ja se pyrkii aktiivisesti edistämään elämässä etenemisen mahdollisuuksia. Humanistisella repertuaarilla rakennetaan puhujalle ymmärtäväisen kohtaajan identiteettiä ja määritellään pakolaistaustaiset inhimillisiksi, samais-tuttaviksi vertaisiksi.

J: No miltä susta itestä tuntuu suhtautua siihe [hakijan pakolaistaustaan], et onks se jotenki, onks siin jotain eroa [muihin hakijoihin]?

H: No emmä tiedä, kyllähän nyt varmaan aika luontasesti tulee semmonen, et pyrkii tietenki ymmärtää sitä tilannetta ja tavallaan, et jos on vaikka sit joku tämmönen tilanne, että esimerkiks että ei onnistukaan, tai vaikka maisterihakija, jossa nyt on sitte tosi paljo hankalampaa. Ni totta kai yrittää luoda sen jotenki sillee, et ymmärtää, et tää on tosi ikävää, ja pahottelee sitä. Jos on tää tilanne nyt sitte jotenki hankaloittaa sitä.

Näkökulma korkeakoulutukseen pääsyssä on periaatteiden ja käytäntöjen sijaan yksilössä ja hänen henkilökohtaisessa tilanteessaan. Sen sijaan, että vedottaisiin hallintokoneiston asettamiin muuttumattomiin linjauksiin kuten yhdenvertaisuusrepertuaarissa, humanistinen repertuaari pyrkii löytämään tapauskohtaisia ratkaisuja ihmisen erityistarpeisiin. Se puoltaa pakolaistaustaisen korkeakoulutuksen mahdollistumista tukevia toimenpiteitä, vaikka niihin liittyisi yhteiskunnan byrokraattisten rakenteiden kanssa ”sumplimista”. Toimet korkeakouluopintojen edistämiseksi näyttäytyvät humanitaarisena apuna, jonka tarkoituksena on tarjota pakolaistaustaiselle mahdollisuuksia edistää omaa elämäänsä ja tehdä itselleen mielekkäitä asioita. Yksilön oikeus oman näköiseensä elämään on humanistisessa repertuaarissa tulkittavissa perustavanlaatuisena arvona ja inhimillisenä oikeutena, jonka toteutumisen varmistamiseksi on oikein toimia vastoin viranomaistahojen ohjeistuksia.

Sit vähän sumplitaan tilanteen mukaan, et esimerkiks jos henkilö on TE-toimiston asiakas, ja hän ei voi tehdä sitä viittä opintopistettä kuukaudessa menettämättä tukiansa, ni sit voidaan sumplii sitä, että he suorittaa näit kesäkursset vaikka neljän opintopisteen laajuisena. [...] Tämmösiä, vähän myönnytyksiä, ja – [...] Tavallaan halutaan tarjota se mahdollisuus opiskella jotain mielekästä oman – edistää hänen elämäänsä täällä, mut sitten ilman et siit koituis ongelmia, koska tiedetään, et ne kurssit on siis englanniks, ja TE-toimisto ei tue kotoutumisvaiheessa englanninkielisiä opiskeluja –

Toisin kuin yhdenvertaisuusrepertuaari, humanistinen repertuaari ei näe ongelmallisena tarjota korkeakoulutukseen hakeville pakolaistaustaisille erityistä ja tapauskohtaista joustoa, sellaista ”mitä ei oikeestaa hirveesti muille hakijoille sitte pystytä antamaan”. Joustotoimenpiteet ja tavanomaisista käytännöistä poikkeaminen näyttäytyvät itsestäänselvänä positiivisen diskriminaation toimintatapoina sellaisissa tilanteissa, joissa pakolaistaustaisen hakijan lähtökohtien katsotaan olevan muiden hakijoiden lähtökohtia heikkommat. Humanistinen repertuaari etsii sopeutettuja keinoja yksilöllisiin tarpeisiin vastaamiseksi.

J: No miten [...] tätä toimintaa on mukautettu pakolaistaustaisia opiskelijoita palvelevaksi, tai heidän hakemusprosessiensa käsittelyyn [...]?

H: [...] Totta kai ne otetaan aina sit vähän tapauskohtaisesti. Et meil on tosi tiukat esimerkiksi maisterihaussaki ne kaikki vaatimukset ja näin. Et sit jos on joku tämmönen erikoistilanne, ni et totta kai ne käsitellään sit sillai. Et ei suoraan sanota, et ei onnistu, jos esimerkiksi tulee hakija kysymään, et ku ei oo papereita tai näin, että. Et siinä tavallaan semmost joustoo, mitä ei oikeestaa hirveesti muille hakijoille sitte pystytä antamaan.

Yhdenvertaisuusrepertuaarin vallitseva asema hakijoihin ja opiskelijoihin suuntautuvien käytäntöjen määrittelijänä tulee ilmeiseksi seuraavassa katkelmassa, jossa kyseenalaistetaan sopeutettujen toimenpiteiden ”haitallisuutta” korkeakoulukelpoisuuden varmentamiselle. Samalla tulee ilmi humanistisen repertuaarin kiinnostava suhde uhrirepertuaarin. Pakolaistaustaisen tilannetta ymmärretään ja siihen samaistutaan niiden luonnehdintojen perusteella, mitä uhrirepertuaari on konstruoinut. Humanistisella repertuaarilla on näin ollen taipumus vahvistaa uhrirepertuaarin asemaa, vaikka sen ilmeinen pyrkimys onkin kohdata pakolaistaustainen vertaisena, ei heikkona altavastaajana. Aluksi nimesinkin humanistisen repertuaarin humanitaarisiksi repertuaariksi, sillä katsoin sen sisältävän puhetta pakolaistaustaisista humanitaarisen avun kohteena (vrt. Douzinas, 2007; Malkki 1996). Jatkoanalyysin tuloksena ja repertuaarien intentioiden ja ideologisten taustojen selkeytyessä päädyin kuitenkin lajittelemaan humanitaariseen repertuaariin sisällyttämäni lausumat toisistaan erillisiin uhrirepertuaariin ja humanistiseen repertuaariin.

H: Et ne on, siellä [aikaisemman osaamisen tunnistamisen prosessissa] varotellaanki hakijaa, et tää on niin raskas tää selvittelyprosessi, et tää ei oo mikään läpihuutojuttu, et moni jättää ehkä kesken sit senki takii, et ei ne vaan jaks enään täyttää sitä. Et sekään ei tietysti kuulosta hirmu hyvältä, että jos väsy siinä matkalla, et – on tarpeeks jo heikossa asemassa ja sit väsy siihen viel byrokraatiaan.

J: Kyllä.

H: Et voitaisko me tehdä vähän kevyempi prosessi? Haittaisko se?

Von Wrightin (1976) mukaan humanismi on intellektuaalinen asenne, joka perustuu todellisuuden kriittiseen ja rationaaliseen tarkkailuun. Siksi humanistinen repertuaari tarkastelee ympäröivää yhteiskuntaa kriittisesti. Se on tarkkasilmäinen yhteiskunnan eriarvoistaviksi tulkituille elementeille ja asettuu aktiivisesti niitä vastaan pakolaistaustaisia puolustaakseen. Seuraavan aineistokatkelman kohdalla tein pitkään valintaa siitä, onko se osa uhrirepertuaaria vai humanistista repertuaaria. Tulkitsin pakolaistaustaisen määrittävän siinä lähtökohtaisesti yhteiskuntajärjestelmän uhrina, neuvottomana altavastaajana ja toimenpiteiden kohteena, joka on jäänyt jumiin järjestelmän ”limboon” (Yijälä & Nyman, 2017). Katkelmassa tästä syytetään tiettyjä viranomaistahoja, joiden katsotaan omilla toimenpiteillään sulkevan pakolaistaustaisilta etenemisen mahdollisuuksia ja jättävän heidät järjestelmän uhriksi. Pakolaistaustaisen mahdollisuudet edetä elämässään kuvataan riippuvaisina yhteiskunnan hänelle tarjoamista mahdollisuuksista tulla tunnustetuksi ja tunnistetuksi. Päädyin kuitenkin lopulta sijoittamaan katkelman humanistiseen repertuaariin, sillä katkelmassa asetutaan voimakkaasti pakolaistaustaisen puolelle ja vaaditaan hänelle oikeutta tulla kohdelluksi tasa-arvoisena yksilönä. Katkelmassa toistuvat pakolaistaustaisten puolesta koetut kokemukset turhautumisesta ja neuvottomuudesta taistelussa viranomaistahoa vastaan.

H: Sitten [...] he, joilla on jo joku tutkinto, niin ne rinnastamiset on aina vähän vaikeita. Et niillä on esimerkiksi, on [viraston nimi] kanssa hankalaa toimia, et se on ihan selkeä homma, et ne antaa päätöksiä mut niis ei oo sanota mitään, tavallaan, et se nyt on vähän sellasta. [...] Ku se on sellast, vois vähän valittaaki jolleki, mutta, esimerkiks [...] jotta niiden [ulkomailla tutkinnon suorittaneiden] tutkinto rinnastettais suomalaiseseen vaikka [ammattinimike] tutkintoon, ni niil täytyis olla suoritettuna joku sellainen suomalaisen [alan nimi] opintoja, mut sit [viraston nimi] ei ite ihan omassa lausunnossaan, he eivät tiedä mitä ne ovat, eikä heitä kiinnosta tietää. Et ne on valvontaviranomainen. Ni sit siin on silleen, et no me ei voida tietää, mitä me tarjotaan, ku me ei tiedetä mitä se, et sit se on silleen, et, sit siin on vaan ilmaa. Ni sit tavallaan pitäis lonkalta silleen keksiä, et mikä se vois olla ja kokeilla ja sit sinne rinnastuspäätöksen pyytäminenki maksaa [useita satoja] euroa, ni sit silleen, et ilman sellasta, tarkkaa informaatiota, on paha mennä neuvomaan jolleki, et – käy tällänen kurssi. Et siin menee sellaseen catch 22 -tilanteeseen, ihmiset aika usein. Ja sitä me ollaan tässä, noitaki asioita sillee, me just [...] tiimissä, me pallotellaan sellasia, ne on tavallaan esimerkikeissejä, meil on niiden ihmisten suostumus siihen, et me yritetään kaikki, kyselee [eri tahoilta], ja tälleen, saatais joku sellanen yleisymmärrys et mitäköhän tää tarkoittaa. Kyllä näihin sit löytyy, mut se on aika työlästä ettii. Pitää nimenomaan montaa eri viranomaislausuntoa hakee, et saa jonku kopin, et mitä sieltä oikein halutaan.

J: Nii justii.

H: Se on salapoliisityötä välillä.

J: Okei, oiskohan sitä mahdollista saada, [...] virtaviivasemmaks, tai, koet sä, et se on vaan mahoton [...]?

H: Nii, en mä siis, mä en vaan, mikään ois mahotonta saada mitenkään virtaviivasemmaks, tai jotain, mä uskon, et tossaki on taustalla [viraston nimi] puolelta on ihan poliittisia päätöksiä, varmaan sellasta ulkomaalaisten tutkintojen vs. kotimaassa suoritettujen tutkintojen – et mä veikkaan, et siel on jotain sellasta. Muutenhan se ois varmasti tehty taas sillee helpoks, tai siis, et siinä ois joku varmempi systeemi, ellei se ois jotenki – [...]

Mutta [...] sellaset jotku aidat, joita ei oikein anneta ees ohjetta, et miten sen voi päästä yli, ni ne ei oo sit ehkä ihan tasavertaistavia mitenkään. [...] Jos tilanne on se, että, se viranomainen, joka myöntää sulle sen oikeuden harjottaa sun ammattia ei suostu määrittelemään mitä palikkaa sun pitäis tehdä, ni toi on sellanen niinku aita, ja mun mielest se on ihan tarkoituksellisesti laitettu, koska, kyllähän se valvova viranomainen tavallaan pystyis määrittelemään sen, mitä se tarvitsee, mut ne ei pysty sitä tekemään. Ja sit se on vähän hankalaa.

Humanistista repertuaaria käytetään yhteiskuntarakenteiden vastustamisstrategiana, eli kritiikinä sellaisiin rakenteellisiin tekijöihin, joiden tulkitaan laiminlyövän yksilön mahdollisuutta autonomiseen toimijuuteen. Tämä näkyy aineistossani kotoutumisjärjestelmän kritisoinnina siitä, kuinka se ohjaa pakolaistaustaisia tiettyihin, etukäteen määriteltyihin ammatteihin ja yhteiskuntapositioneihin tunnistamatta heidän yksilöllisiä kiinnostuksen kohteitaan. Kotoutumisesta vastaavien tahojen arvostellaan ohjaavan pakolaistaustaisen urapolkua sellaiseksi, että se vastaisi ensisijaisesti yhteiskunnan työntekijätarpeisiin yksilön omat kiinnostuksen kohteet ja mahdollisuudet sivuuttaen. Yhteiskunnan toiveiden asettaminen yksilön omien toiveiden edelle näyttäytyy yksiselitteisen ongelmallisena ja ihmisen itsemääräämisoikeuden vastaisena.

[Pakolaistaustaiset] on hyvin usein TE-toimiston asiakkaita, mikä on tavallaan hyvä, et pääsee siihen kotoutumisputkeen, mutta siellä hyvin voimakkaasti ohjataan ihmisiä, tää on nyt mun henkilökohtasta ajattelua – et heitä ohjataan tämmösiin suorittavan työn ammatteihin, joissa tiedetään, että on työpaikkoja ja on pulaa työvoimasta, et ei niinkään välttämättä sit mietitä, et mitä se ihminen oikeesti ite haluaa tehdä. Tai mikä hänelle ois mielekästä. Et se on yks ongelma-kohta.

Humanistinen repertuaari vastustaa enemmän tai vähemmän ilmeisesti kaikkia muita aineistossani esiintyviä tulkintarepertuaareja. Se on kannanotto epäinhimillistäviä uhri- ja uhkarepertuaareja, yksilön negatiiviseen vapauteen uskovaa individualistista repertuaaria, muodollista yhdenvertaisuutta kannattavaa yhdenvertaisuusrepertuaarin sekä taloudellista hyötyarvoa korostavaa hyötyrepertuaaria vastaan. Keskeisenä vastustamisen keinona on korostaa yksilön inhimillisyyttä, minkä painovoima tulee ihmisarvon kyseenalaistamattomasta kunnioituksesta modernissa yhteiskunnassa. Humanistinen repertuaari edistää koulutuksen määrittymistä ihmisoikeutena. Sitä ohjailee hyvinvointiliberalistinen kehys ja käsitys positiivisesta vapaudesta, joka huomioi yksilön todelliset mahdollisuudet toimia omien tavoitteidensa saavuttamiseksi (ks. Hellsten, 1996, 18). Positiivisen diskriminaation käytännöt eivät näyttäydä uhkana yhdenvertaisuudelle tai oikeudenmukaisuudelle niin kuin yhdenvertaisuusrepertuaarissa, vaan päinvastoin oikeudenmukaisuuden edistämistä edellyttävinä toimintatapoina. Samalla humanistinen repertuaari kuitenkin tulkitsee pakolaistaustaisen asemaa uhrirepertuaarin luonnehdintojen perusteella ja tulee epäsuorasti vahvistaneeksi uhrirepertuaarin asemaa.

Humanistisella repertuaarilla on tiivis ja kaksijakoinen suhde individualistiseen repertuaariin, minkä katson kumpuavan individualismin rakentumisesta humanismin asettamille perustuksille. Molempien repertuaarin lähtökohtana on yleisesti hyväksytty usko ihmisen yksilöllisyyteen, oikeuksiin, vapauteen ja autonomisuuteen. Merkittävin ero niiden välillä tulee kuitenkin toisistaan poikkeavista vapauskäsitteistä, mitä ilmentävät myös erot repertuaareja taustoittavissa liberalismien suuntauksissa. Kumpikin repertuaari tukeutuu samaan kielelliseen perusvarantoon, mutta valjastaa sen kielelliset työkalut omaan käyttöönsä toisesta erottautuakseen. Näin ollen humanistinen ja individualistinen repertuaari ristiriitaisesti sekä vahvistavat että vastustavat toistensa olemassaoloa.

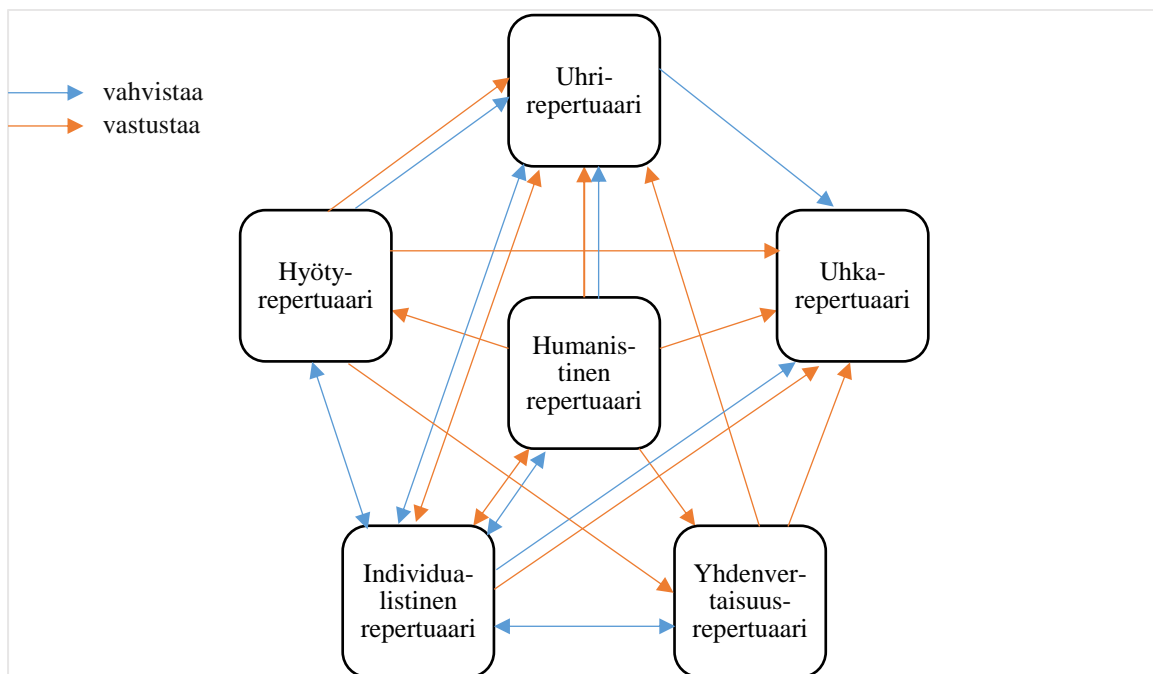
5.7 Merkityssysteemien kirjon tarkastelua – yhteenveto tuloksista

Tulkintarepertuaarit ovat aktiivisesti todellisuutta muokkaavia sosiaalisia resursseja, joilla on omat tilannekohtaiset funktionsa sekä ideologiset taustaoletuksensa ja seurauksensa. Ne muodostavat rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssysteemien taistelukentän, jolla pakolaistaustaisten korkeakoulutukseen pääsyä tai pääsemättömyyttä tehdään ymmärrettäväksi. Aineistossani on keskustelun vaiheista riippumatonta vaihtelua siinä, miten ja mitä repertuaareja kulloinkin otetaan käyttöön, sillä repertuaarit edistävät eri asiayhteyksissä eri tarkoituksia. Jotkin puheen kohdat ovat selvästi vain yhden repertuaarin hallussa, kun taas joissakin toisissa kohdissa useampaa repertuaaria kuljetetaan luontevasti rinnakkain tai niiden välillä tehdään sujuvia siirtoja. Repertuaarit voivat tulla yhdenkin puhujan puheessa monipuolisesti hyödynnetyiksi sisällöllisistä eroavaisuuksistaan huolimatta. Tässä tulospaleeni päättävässä luvussa tarkastelen aineistossani esiintyvää merkityssysteemien kirjoa ja vaihtoehtoisia sosiaalisen todellisuuden jäsennostapoja. Pohdin repertuaarien välisiä valta-asetelmia ja esitän tulkintani siitä, mitkä repertuaarit saavuttavat muita oikeutetumman aseman.

Tulkintarepertuaarien kenttä näyttää aluksi pirstaleiselta ja hallitsemattoman moniulotteiselta, sillä repertuaarit ovat paikoin voimakkaassakin ristiriidassa keskenään. Repertuaarien välisiä suhteita ja interdiskursiivisuutta tarkastelemalla niiden kytkennät toisiinsa tulevat kuitenkin ilmeiseksi. Repertuaareista on tunnistettavissa yhteenkiertymiä ja sisällöllisiä yhteneväisyyksiä, sillä ne rakentuvat suhteessa toisiinsa. Mikään repertuaareista ei yksinään edusta vallitsevaa todellisuuskäsitystä, vaan sosiaalinen todellisuus jäsentyy repertuaarien risteymäkohdissa. Repertuaarien välillä käydään kuitenkin jatkuvaa artikuloitukamppailua vallitsevasta ja hyväksytystä merkityksellistämisen tavasta. (ks. Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016b.) Tätä hahmottaakseni olen laatinut kuvion 2., jossa kuvaan tulkintojani repertuaarien välisistä liittoutumista

ja vastakkainasetteluista. Siniset nuolet kuvaavat repertuaarien välistä positiivista eli toistensa olemassaoloa vahvistavaa suhdetta. Ruskeat nuolet kuvaavat repertuaarien välistä negatiivista eli toistensa olemassaoloa heikentävää suhdetta.

Lähtökohtaisesti tulkitsem kaikkien repertuaarien vastustavan ja vahvistavan jossain määrin toisiaan. Niiden olemukselle on luontaista pyrkiä saavuttamaan muita oikeutetumpi asema vallitsevana merkityssysteeminä, mitä tavoitellessaan ne sekä mitätöivät muita repertuaareja että vetoavat yleisesti hyväksytyjen repertuaarien selontekoihin omaa asemaa vahvistaakseen. Kaikkien aineistossani esiintyvien repertuaarien välillä en kuitenkaan havainnut näiden pyrkimysten aktualisoituvan, joten esitän repertuaarien väliset yhteydet vain niin kuin ne aineistossani minulle näyttäytyvät.



Kuvio 2. Tulkintarepertuaarien verkosto ja kytkennät toisiinsa.

Tiettyt repertuaarit ovat niin vahvoja, että muut repertuaarit ottavat niihin oma-aloitteisesti kantaa joko vahvistamalla tai vastustamalla niitä tarkoitusperiensä mukaisesti. Kuviosta 2 on havaittavissa, kuinka tiettyihin repertuaareihin kohdistuu enemmän tällaista liikennettä kuin muihin. Individualistinen repertuaari ja humanistinen repertuaari ovat aktiivisimmin oikeuttamassa ja horjuttamassa muiden repertuaarien olemassaoloa. Erityisesti individualistisella repertuaarilla on merkittävä rooli muiden repertuaarien kaikkukoppana, ja sillä on eniten sekä vahvistavia että vastavuoroisia suhteita eri repertuaarien kanssa. Humanistinen repertuaari vastustaa itse-

varmasti kaikkia, mutta saa tukensa vain individualistiselta repertuaarilta. Toinen mielenkiintoisin repertuaaripari ovat uhrirepertuaari ja uhkarepertuaari, jotka ovat pääasiassa vain muiden repertuaarien vastustuksen ja vahvistuksen kohteena. Uhrirepertuaaria vastustavat kaikki paitsi uhkarepertuaari, minkä lisäksi sillä on kaksisuuntainen suhde individualistisen repertuaarin kanssa. Uhkarepertuaari puolestaan ei itse vahvista vai vastusta mitään muista repertuaareista, mutta saa osakseen kaikkien muiden vastustuksen ja uhrirepertuaarin vahvistuksen.

Tulkitsen individualistisen repertuaarin, humanistisen repertuaarin, uhrirepertuaarin ja uhkarepertuaarin vakiintuneiksi ja naturalisoituneiksi todellisuuskäsityksiksi, jotka kumpuavat ideologisista itsestäänselvyyksistä ja yleisenä pidetystä ymmärryksestä (common sense) yhteiskunnassa (Fairclough, 2001, 76). Saavutetun valta-asemansa vuoksi ne toimivat muiden repertuaarien sisällöllisinä viitekehyksinä tai vertailukohteina. Niiden hegemonisuus paljastuu siinä, miten niitä käytetään asioiden yksinkertaistavaan naturalisointiin (”ihmisen pitää kuitenkin itte ottaa jonkinlainen vastuu siitä et mitä se tekee”), miten niissä vedotaan asiantilan yleiseen hyväksyntään ja konsensukseen (”halutaan tarjota se mahdollisuus [...] edistää hänen elämäänsä täällä”) ja miten niiden paloja käytetään muiden repertuaarien asemien tukemiseen (Jokinen & Juhila, 2016a). Repertuaareihin latautuneet kulttuuriset konventiot tulevat ilmeisiksi kielenkäyttäjien tavassa sopeuttaa sanottua jonkin toisen repertuaarin argumentteihin silloinkin, kun sitä ei tilannekohtaisesti vaadita (Suoninen, 2016b). Tämä näkyy esimerkiksi eri repertuaarien pyrkimyksissä vastustaa uhri- ja uhkarepertuaareja, joilla itsellään on varsin staattinen asema muiden repertuaarien vastustuksen kohteena.

Tulkintarepertuaarien keskinäistä organisoitumista tarkastellessani havaitsin kuitenkin hieman eri repertuaarien dominoivan aineistoani määrällisellä esiintyvyydellään. Yhdenvertaisuusrepertuaariin, individualistiseen repertuaariin ja uhrirepertuaariin kiinnitytään aineistossani selvästi useimmiten. Uhkarepertuaarin määrällinen esiintyvyys on heikointa ja epävarminta, sillä sitä leimaa kaikista voimakkaimmin oletus siihen kohdistuvasta vastustuksesta. Samoin humanistisen repertuaarin esiintyvyys on vähäistä sen sisällöllisestä itsevarmuudesta huolimatta. Hyötyrepertuaari on esiintyvyydeltään muiden repertuaarien välimaastossa, mutta sen vahvuudet ovat korkeakoulutuksen nykyistä funktiota määrittävissä diskursseissa.

Repertuaarit tuotetaan korkeakouluinstituution autopoiesiksen ja diskursiivisten käytäntöjen ehdoilla. Kun autopoieettisesti operoiva yliopisto sulauttaa ympäröivän yhteiskunnan vallitsevia diskursseja omiin toimintamalleihinsa, se muotoilee samalla yliopiston omaa kommunikatiota ohjaavia diskurssiivisia käytäntöjä (ks. Van der Straeten, 2009; Alhanen, 2007, 84-89.)

Nämä puolestaan toimivat rajoitteina sille, miten eri tulkintarepertuaarien on mahdollista tulla tilannekohtaisesti esille. Haastateltavani siis sitoutuvat korkeakoulutuskontekstissa vallitseviin, vakiintuneisiin ja tiedostamattomiin puheentuottamisen tapoihin, joilla rakennetaan ja ylläpidetään esimerkiksi yliopiston valintaprosessin käytäntöjä. Yhdenvertaisuusrepertuaari on näiden prosessien yksi kiinnostavimmista ilmentymistä, sillä siinä yliopiston autopoieettisuus tulee erityisen ilmeiseksi. Yhdenvertaisuusrepertuaari on rakentunut tasapainottamaan ristiriitaa, joka syntyy yliopiston ulkopuolelta ja sisäpuolelta tulevien keskenään erilaisten arvojen ja päämäärien kohtaamisesta. Keskeisin ristiriita syntyy tasa-arvon ja laadun vaatimusten yhteensovittamisesta (Guri, 1986). Samalla kun yliopisto väittää sitoutuneensa koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon edistämiseen, se pyrkii kasvattamaan omaa kilpailukykyään ja vastaamaan uusliberalistisiin odotuksiin innovaatio- ja yrittäjyysvetoisuuden edistämisestä yhteiskunnassa (ks. esim. Aalto-yliopiston strategia 2016-2020, https://www.aalto.fi/sites/g/files/flghsvl61/files/2018-04/aalto-yliopisto_strategia_suomi.pdf). Siksi yliopistokontekstissa rakentuva yhdenvertaisuusrepertuaari muotoilee yhdenvertaisuuden käsitettä sellaiseksi, mikä ei vastaa sen virallisia määritelmiä, mutta sopii yhteen uusliberalistisen eetoksen kanssa. Muodollisella yhdenvertaisuudella varjellaan yliopiston laatu- ja erinomaisuuspyrkimyksiä.

Yhdenvertaisuusrepertuaari saa selvän tukensa individualistiselta repertuaarilta, joka on uusliberalistinen kuvaus ihmisyydestä ja inhimillisestä toiminnasta. Korkeakoulutuksessa tavoiteltujen lahjakkuuksien, eksellenssin ja innovatiivisuuden katsotaan individualistisessa repertuaarissa kumpuavan yksilöiden sisäisestä maailmasta, ja niiden esilletulon riippuvan heidän motivaatiostaan ja tahtotilastaan. Kiinnostavaa aineistossani on se, että yksinomaan individualistisen repertuaarin mukaista puhetta tuottavat erityisesti pakolaistaustaiset opiskelijat. Koska yliopistot kilpailevat potentiaalisista ja lahjakkaista opiskelijoista saavuttaakseen mainetta, kilpailukykyä ja taloudellista menestystä, pakolaistaustaiset opiskelijat vaikuttavat haluavan tuottaa näiden tavoitteiden mukaista puhetta vastatakseen heihin kohdistuviin odotuksiin. Lisäksi individualistinen repertuaari tulee enemmän tai vähemmän ilmeisesti vahvistetuksi kaikissa muissa tunnistamissani repertuaareissa, joita tuottavat muut kuin pakolaistaustaiset opiskelijat.

Uhri- ja uhkarepertuaari edustavat useiden tutkijoiden havaintoa siitä, kuinka pakolaistaustaiset määrittyvät vallalla olevissa diskursseissa tyypilliseksi uhreiksi ja uhkaksi (Malkki, 1996; Huttunen, 2004; Horsti, 2009; Ludwig, 2013). Korkeakoulutussektorin diskurssiivisten käytäntöjen ohjaamana aineistossani on uhkarepertuaarin mukaista puhetta vain yhdessä puheenkohdassa, mutta uhrirepertuaaria hyödynnetään runsaasti. Koska suvaitsevaisuutta ja yhdenvertaisuutta

pidetään korkeakoulujen julkilausuttuina arvoina, niitä vastaan asettuva uhkarepertuaari tuomitaan selvästi vääränä puhumisen tapana. Sen sijaan uhrirepertuaarin oikeutus tulee siitä, että se mielletään pakolaistaustaiset hyväksyvänä ja heitä auttavana puhetapana. Uhri- ja uhkarepertuaari ovat vastinpari, jolla tehdään eroa hyväksytyjen ja hyljeksittyjen tulijoiden välille (Horsti, 2009). Paikannan uhrirepertuaarin kuitenkin uhkarepertuaarin tavoin osaksi toiseuttavaa nationalistista kehystä ja rasistista diskurssia, jossa tehdään eroa meidän ja olemuksellisesti meistä poikkeavan pakolaistaustaisten ryhmän välille ja määritetään pakolaistaustaiset kategorisesti muita heikommaksi. Arvioidessaan pakolaistaustaisen korkeakoulutukseen pääsyn mahdollisuuksia heitä kuvaavilla kategorisilla luonnehdinnoilla ja stereotypioilla, uhkarepertuaari luo käsitystä pakolaistaustaisista olemuksellisesti heikkona ihmisryhmänä vailla korkeakoulutuksessa vaadittavia ominaisuuksia, ja määrittelee heidät korkeakoulutukseen soveltumattomaksi ihmisryhmäksi.

Uhrirepertuaarin, individualistisen repertuaarin ja yhdenvertaisuusrepertuaarin korostuminen aineistoni korkeakoulutuskontekstissa kuvaa vallitsevaa ristiriitaa, joka liittyy kysymykseen pakolaistaustaisten korkeakoulutukseen pääsystä. Ristiriita tulee ilmi kehämäisessä jatkumossa, jossa eri repertuaarit pomppotelevat käsillä olevaa kysymystä muiden määriteltäväksi. Uhrirepertuaarissa pakolaistaustaiset määrittyvät passiivisiksi ajelehtijoiksi, jotka eivät pysty ottamaan vastuuta oman elämänsä edistämisestä. Samalla individualistinen repertuaari vaatii heiltä aktiivisuutta ja oikeanlaista motivaatiota korkeakoulutukseen pääsyn edellytyksenä. Yhdenvertaisuusrepertuaarilla kieltäydytään huomioimasta yksilöiden eriarvoisia lähtökohtia ja lujitetaan uskoa yhdenvertaisista mahdollisuuksista sekä olemassaolevien käytäntöjen tasapuolisuudesta. Tätä taustaa vasten katse kohdistuu jälleen yksilöön, jonka korkeakoulutukseen pääsyn tulkitaan riippuvan hänestä itsestään. Korkeakoulutukseen pääsyyn liittyvien esteiden tarkastelu palautuu puolestaan uhrirepertuaariin, jossa niitä selitetään pakolaistaustaisten olemuksellisella heikomuudella.

Tämän kehäpäättelyn voimassaolo on kuitenkin jatkuvasti uhattuna. Sen ohella käydään jatkuva kamppailua siitä, tulisiko korkeakoulutuksessa huomioida opiskelijoiden lähtökohtien eriarvoisuus ja millä perustein, ja miten pakolaistaustaisen korkeakoulupotentiaalia määritellään. Hyötyrepertuaarin puoltava näkökulma näkee pakolaistaustaisten korkeakoulutuksessa taloudellista hyötyarvoa, jonka vuoksi se olisi valmis mukauttamaan toimenpiteitä niin, että pääsy korkeakoulutukseen mahdollistuisi nykyistä paremmin. Hyötyrepertuaarin kyseenalaistava näkökulma kumoaa tämän lähtökohdan, ja esittää korkeakoulutuksen pakolaistaustaiselle

taloudellisesti hyödyttömänä. Humanistinen repertuaari sen sijaan on vahva kannanotto tosiasiallisten koulutusmahdollisuuksien puolesta. Humanistinen repertuaari on ainut, joka suhtautuu pakolaistaustaisiin inhimillisinä yksilöinä ja on kiinnostunut heidän henkilökohtaisista päämääristään ja tulevaisuuden suunnitelmistaan. Se on lähimpänä yliopiston perinteisinä pidettyjä akateemisia ja sivistyksellisiä arvoja (vrt. Tuori, 1995) edustaessaan klassista humanistista asennetta, joka vaalii ihmisten välistä tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta (von Wright, 1976). Muiden repertuaarien rinnalla humanistinen repertuaari on kuitenkin selvästi epätavallisempi keino merkityksellistää pakolaistaustaisten korkeakoulutusta. Tulkitsen tämän havainnon ilmentävän hyvinvointiliberalismin alisteisuutta uusliberalismille aineistoni korkeakoulutus kontekstissa.

6 LOPUKSI

Olen tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellut pakolaistaustaisten korkeakoulutusta käsittelevää puhetta ja tutkinut siinä ilmeneviä merkityssysteemejä, joilla pakolaistaustaisten korkeakoulutukseen pääsyä tai pääsemättömyyttä tehdään ymmärrettäväksi. Kiinnostuksen kohteenani ovat olleet puheessa rakentuva todellisuus ja sen eri jäsennystavat, joita olen tehnyt näkyviksi tulkintarepertuaarin käsitteellä. Seuraavaksi laajennan tarkasteluni siihen yhteiskunnalliseen viitekehykseen, josta paikantamani tulkintarepertuaarit kertovat. Siirryn ”mitä” tai ”miten” -kysymysten lisäksi kysymään ”miksi”-kysymyksiä päästäkseni lähemmäksi aineistossani läsnä olevia ilmiöitä (ks. Silverman, 2014).

Tunnistamani tulkintarepertuaarit antavat tietoa yhteiskunnassa vallitsevien diskurssien sisällöistä ja siitä, miten nämä diskurssit ovat rakentuneet (Wetherell & Potter, 1992, 90). Tunnistaakseni näitä diskursseja olen kiinnittänyt huomioni repertuaareissa paljastuviin kulttuurisiin konventioihin, jotka tulevat ilmi siinä, millaisiin argumentteihin kielenkäyttäjän on hyödyllistä vedota. Konventioihin vetoamalla repertuaarit sekä vahvistavat asemaansa todellisuutta merkityksellistävänä kielellisenä resurssina että uusintavat tehokkaasti yhteiskunnan hegemonisia diskursseja. Lisäksi tiettyjen repertuaarien korostunut asema muiden repertuaarien oikeuttajana tai mitätöijänä (ks. kuvio 2) paljastaa niitä taustoittavien ideologioiden ja diskurssien hegemonian. (Jokinen & Juhila, 2016a; Wetherell & Potter, 1992, 154.)

Aineistosta paikantamani repertuaarit kiinnittyvät kolmeen toistensa lomassa risteilevään valtakurssiin, jotka ovat uusliberalistinen, hyvinvointiliberalistinen ja rasistinen diskurssi. Uusliberalistinen diskurssi on tunnistettavissa useimmiten muita repertuaareja tukevan individualistisen repertuaarin taustalta sekä yhdenvertaisuusrepertuaarin ja hyötyrepertuaarin taustalta. Hyvinvointiliberalistinen diskurssi taustoittaa ainoastaan humanistista repertuaaria. Rasistinen diskurssi tulee epäsuorasti esille uhrirepertuaarissa ja ilmeisen näkyväksi uhkarepertuaarissa. Havaintoni näiden kolmen diskurssien ilmenemisestä aineistossani on linjassa aikaisemman tutkimuskirjallisuuden kanssa. Monet tutkijat ovat todenneet uusliberalistisen ja hyvinvointiliberalistisen diskurssin leimaavan yleisesti koulutusta käsittelevää puhetta (esim. Kalalahti & Varjo, 2012; Savage, Sellar & Gorur, 2013) ja uusliberalistisen ja rasistisen diskurssin leimaavan pakolaisia käsittelevää puhetta. (esim. Kurki, 2018; Masoud, ym. 2018)

Omissa tuloksissani merkittävää on uusliberalistisen diskurssin huomattava painoarvo. Koska markkinaorientoituneella talouspuheella on uusliberalistisella aikakaudella maine rationaalisena puhetapana, ja koska korkeakoulutuksen katsotaan edustavan rationaalista ajattelua, korkeakoulutussektorilla on luontevasti omaksuttu uusliberalistinen eetos käytäntöjä ja periaatteita ohjaavana voimana. Vastatakseen globaalin markkinatalouden käskytykseen tuottaa kilpailukykyistä ja talouskasvua edistävää korkeampaa osaamista, yliopistojen diskursiiviset käytännöt rajaavat muiden kuin uusliberalististen puhetapojen esilletuloa. (Smith, 2012.) Uusliberalistisen diskurssin voi sen naturalisoituneen luonteen vuoksi nähdä diskurssien välisen kamppailun voittajana korkeakoulutussektorilla. Se on itsestäänselvästynyt eli institutionalisoitunut niin, että sen diskursiivinen luonne on hämärtynyt, jolloin se saa vapaasti määritellä esimerkiksi korkeakoulutuksen yhteiskunnallista funktiota ja korkeakoulutukseen valikoitumisen käytäntöjä. Näissä käytännöissä sen asema hegemonisena diskurssina tulee vakiinnutetuksi. (ks. Jorinen & Juhila, 2016a.)

Uusliberalistinen diskurssi määrittää korkeakoulutuksen merkitystä taloudellisen hyötyarvon perusteella ja asettaa korkeakoulutukseen pääsyn kriteeriksi riittävän aktiivisuuden ja itseohjautuvuuden. Samalla se sallii eriarvoisten lähtökohtien sivuuttamisen ja kieltää lähtökohtien vaikutukset korkeakoulutukseen pääsyn mahdollistumisessa. Korkeakoulutukseen ei täten valikoiduta yksinomaan kyvykkyyden perusteella, vaan merkittävässä määrin saatavilla olevien resurssien perusteella. On aiheellista kysyä, miten korkeakouluissa halutaan ymmärtää yhdenvertaisuus ja sen tosiasiallinen toteutuminen. Mikäli yhdenvertaisuuden määritelmä jää avoimeksi ja vaille yhteistä linjausta, yhdenvertaisuutta jäsennetään useissa vaihtoehtoisissa puhe-tavoissa, jotka joko demonisoivat tai legitimoivat positiivisen diskriminaation käytäntöjä eri syihin vedoten. Niistä vallitsevimpia ovat kuitenkin sellaiset selonteot, joissa lähtökohtien huomioimisen katsotaan ensisijaisesti uhkaavan yhdenvertaisuuden toteutumista. Selkeiden kantojen puuttuessa yhdenvertaisuuden tulkinnassa nojaututaan vallitseviin kielellisiin resursseihin ja uusliberalismin kaikkialla vaikuttavaan logiikkaan (ks. Ball, 2004).

Uusliberalistinen diskurssi ei kuitenkaan ole ainut pakolaistaustaisten korkeakoulutukseen pääsyn merkityksiä muotoileva käytäntö. Rasistinen diskurssi ja hyvinvointiliberalistinen diskurssi osallistuvat myös tähän selontekojen sumaan, jossa merkitykset pakolaistaustaisten korkeakoulutukseen pääsystä rakentuvat monien keskenään jännitteisten puhetapojen ristitulella. Yksi ilmeinen jännite liittyy puheeseen kansainvälisen osaamisen tarpeesta, jota edustaa ai-neistossani hyötyrepertuaarin puoltava näkökulma. Samaan aikaan kun yhteiskunnassa kaiva-

taan kansainvälistä asiantuntijuutta ja ulkomaista osaamista, kansainvälisen osaamispotentialin tunnustamisen ehdot jäävät kyseenalaisiksi. Miten vallitsevat diskurssit määrittelevät pakolaistaustaista mahdollisena korkeakouluopiskelijana?

Aineistossani pakolaistaustainen määrittäytyy repertuaarista riippuen joko uhriksi, uhaksi, taloudelliseksi resurssiksi, itsenäiseksi toimijaksi, muiden kanssa samanlaiseksi tai inhimilliseksi yksilöksi. Individualistista repertuaaria lukuun ottamatta kaikki repertuaarit ilmenevät aineistossani vain niiden haastateltavien puheessa, jotka eivät itse ole pakolaistaustaisia, ja individualistista ja humanistista repertuaaria lukuun ottamatta pakolaistaustaisista puhutaan niissä yleistäen ja yhtenäisenä kategoriana. Repertuaareilla on siis erityisiä pakolaistaustaisen identiteettiä merkityksellistäviä tehtäviä, joita on syytä tarkastella subjektipositivoiden rakentamisen prosesseina. Faircloughin (2001) mukaan subjektipositiviot ovat ideologioiltaan vaihtelevia valinnan keinoja, joilla tuotetaan merkityksiä yksilöille ja sosiaalistetaan heidät tiettyihin identiteetteihin. Ihmisen toiminnan mahdollisuudet ovat subjektipositivoiden asettamissa raameissa ja rajoitteissa. Sosiaalinen subjektiviteetti ei kuitenkaan muodostu koherentiksi ja yksimieliseksi identiteetin rakennelmaksi, vaan tulee määritellyksi useiden eri subjektipositivoiden yhteistyön tuloksena. Yksilöllä voi olla halussaan useita eri subjektipositivioita, jotka sallivat hänelle eri toimintoja. (Fairclough, 2001, 85-85; Alasuutari, 2007, 178.)

Olennaista eri subjektipositivoiden rakentumisessa on kiinnittää huomiota siihen, miten vallassa olevat repertuaarit ja niitä taustoittavat diskurssit tuottavat puhunnan kohteena oleville pakolaistaustaisille erilaisia toiminnan tiloja ja mahdollisuuksia. Rasistinen diskurssi estää pakolaistaustaisten määrittymistä itsenäisinä toimijoina ja kietoutuu diskriminoiviin ei-kielellisiin käytäntöihin (Wetherell & Potter, 1992, 70), joita alleviivaa uusliberalistinen käsitys korkeakoulutukseen pääsyn edellytyksistä. Ghorashi (2005) on todennut yhteiskunnan muokkaavan pakolaistaustaiset aktiivisista osallistujista yhteiskuntajärjestelmästä riippuvaisiksi hahmoiksi kohdellessaan heitä muusta väestöstä erillisenä, heikkona ja itseohjautuvuuteen kykenemättömänä ihmisryhmänä. Tämän aselman mukaiset toimintatavat tulevat kuvatuiksi humanistisen ja individualistisen repertuaarin tulkinnoissa kotoutumistoimenpiteiden käytännöistä, joiden on useissa viimeaikaisissa tutkimuksissa havaittu rajoittavan pakolaistaustaisten toimijuuden mahdollisuuksia (Kurki, 2018; Kurki ym., 2018; Masoud ym., 2018). Pakolaistaustaisia kritisoidaan itseohjautuvuuden ja aktiivisuuden puutteesta, mutta itseohjautuvasti toimiessaankin heitä määritellään uhri- tai uhkarepertuaarien luonnehdinnoilla. Pakolaistaustaisen korkeakoulutuspotentiali jää näissä selonteoissa näkymättömäksi erityisesti silloin, kun hänen koulustaustansa ei tunnisteta. Korkeakoulutukseen pääsy edellyttää tällöin vastustamisstrategioiden

mukaisia toimenpiteitä, jotka tarjoavat keinoja leimatun identiteetin ja passivoivien käytäntöjen vastustamiseen, mutta eivät ole tasavertaisesti kaikille pakolaistaustaisille mahdollisia.

Andraden (2006) mukaan halu edistää kansainvälisten opiskelijoiden korkeakoulutusmahdollisuuksia perustuu puhtaasti taloudellisiin motiiveihin, sillä kansainvälisistä opiskelijoista saadut lukukausimaksut ovat korkeakouluille merkittävät. Suomessa virallisen pakolaisstatuksen ja oleskeluluvan saaneet ovat korkeakoulutuksen maksujen suhteen kuitenkin samassa asemassa kuin muutkin Suomessa vakituisesti asuvat, joille korkeakoulutus on maksutonta ja joiden opintoja tuetaan tietyin etuuksin (KELA, <https://www.kela.fi/ulkomailta-suomeen-muut-elamantilanteet>; <https://www.kela.fi/opiskelijat-pikaopas#3>). Pakolaistaustaisten korkeakoulutus ei välittömästi tuota valtiolle rahaa vaan kuluttaa sitä, eikä hyötyrepertuaarin kyseenalaistavan näkökulman mukaan edes edistä heidän työllistymistään koulutusta vastaaviin työtehtäviin. Vastaavasti vuonna 2016 laaditussa kotouttamisen toimintasuunnitelmassa Suomen hallitus on linjannut, että maahanmuutto ja sen kustannukset on pidettävä hallittuina (VNK, 2016). Niiden tutkimusten valossa, joissa maahanmuuttajien arvon on tulkittu määrittävän ensi sijaisesti heidän markkinoille tuoman panoksensa perusteella (Bauder, 2008; Kurki, 2018; Masoud ym., 2018) ja oman aineistoni selontekoihin nojautuen on aiheellista epäillä, ettei pakolaistaustaisten korkeakoulutus näyttäydy uusliberalistisella ajalla erityisenä prioriteettina. Vallitseva puhe kansainvälisen osaamisen tarpeesta ei näytä ottavan huomioon maassa jo asuvia pakolaistaustaisia mahdollisina kansainvälisinä osaajina, kun hyvinvointiliberalistiset näkökulmat jäävät markkinaorientoituneiden selontekojen alle.

6.1 Tutkimuksen rajoitukset ja luotettavuus

Tutkielmani päätteeksi on syytä tarkastella tutkimuksen rajoituksia ja luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimukseni on ollut laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti joustava ja vastavuoroinen prosessi, jonka vaiheet ovat usein kiertäneet kehää ja kietoutuneet toisiinsa. Tuval-Mashiachin (2017) mukaan tämän prosessin läpinäkyvyys on yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden keskeisistä ehdoista. Olen tutkielmani eri vaiheissa pyrkinyt mahdollisimman selkeästi osoittamaan analyysini vaiheita ja tutkimustulosteni muodostumisen prosesseja niin, että niissä ilmenevät rajoitukset olisivat lukijan arvioitavissa. Tarkoitukseni on ollut avata lukijalle sitä, miten ja miksi olen tutkimukseni toteuttanut niin kuin sen olen toteuttanut ja miten olen esittämiini tuloksiin päätenyt. (ks. Tuval-Mashiach, 2017.)

En väitä, että tunnistamani tulkintarepertuaarit olisivat sellaisenaan todellisuuden heijastumia tai sen autenttisia kuvauksia, saatiikka että ne edustaisivat haastateltavieni mielipiteitä tai persoonallisuutta. Olen objektiivisen totuuden tavoittamisen sijaan pyrkinyt hahmottamaan sosiaalista todellisuutta rakentavia näkökulmia, minkä taustaksi olen avannut tieteenfilosofiset lähtökohtani luvussa 3. Repertuaarit ovat tulkintani tulosta ja perustuvat siihen abduktiiviseen päättelyketjuun, jota kuvaan aineiston analyysiä käsittelevässä luvussani. Tämä ei silti tarkoita sitä, että tuottamani tulokset olisivat yksinomaan subjektiivisia mielipiteitäni (ks. Gee, 2000, 94). Tulosten yhteydessä on mahdollista puhua niiden yleistettävyydestä, sillä kun aineistossa havaitaan tiettyjä toistuvia tapoja tehdä eri ilmiöitä ymmärrettäväksi, voidaan olettaa, että nämä tavat ovat kulttuurisesti jaettuja (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010). Tunnistamissani tulkintarepertuaareissa on havaittavissa normaalina pidettyihin asiantiloihin kiinnittymistä ja olemassa oleviin käytäntöihin peilaamista. Olen Geen (2000) esityksen mukaisesti pyrkinyt analysoimaan aineistossani esiintyviä relevantteina näyttäytyviä tiedon tapoja, sanavalintoja, toimintaulottuvuuksia, historiallis-kulttuurista kontekstisidonnaisuutta ja interdiskursiivisuutta, joiden perusteella diskurssianalyysin luotettavuutta voidaan arvioida. Näiden elementtien vakuuttava tarkastelu sekä tehtyjen havaintojen yksimielisyys ja vertautuvuus muihin vastaaviin aineistoihin edistävät tutkimuksen luotettavuutta. (Gee, 2000, 92-96.)

Aineistoni on laaja ja monipuolinen, mutta osin vajavainen. Kuten edellä olen maininnut, keräsin haastatteluaineistoni EUCRITE-projektia varten. Siksi myös haastattelukysymykset oli laadittu projektin tarkoitusperien mukaisesti, eli selvittämään sitä, millaisia tarpeita korkeakoulujen henkilökunnalla on pakolaistaustaisten korkeakouluintegraation edistämiseen liittyen. Aineiston määrään suhteutettuna tutkimukselliseen kiinnostukseeni vastaavaa puhetta on tästä johtuen melko vähän. Laajempi kuva pakolaistaustaisten korkeakoulutukseen pääsyä merkityksellivästä repertuaarien kirjosta olisi tullut sen tavoittamiseen tietoisesti suunnitellulla kysymyspatteristolla. Lisäksi aineistossani on vain kahden jo opiskelemaan päässeeseen pakolaistaustaisen opiskelijan haastattelut. Pakolaistaustaisten opiskelijoiden äänen vahvemman esilletulon vuoksi olisin toivonut saavani useampia heitä haastateltavaksi. Toisaalta tutkimukseni kannalta hedelmällisempää olisi ollut haastatella erityisesti sellaisia pakolaistaustaisia, jotka ovat vasta pyrkimässä korkeakoulutukseen. Opiskelijat, jotka ovat jo sisällä korkeakoulutuksessa, eivät välttämättä enää samaistu pyrkimiseen liittyviin vaiheisiin ja siihen sisältyviin tuntemuksiin. He puhuvat eri positioista kuin sellaiset, joille korkeakoulutukseen pääsyyn liittyvät kysymykset ovat ajankohtaisia.

Samoin pohdin, miten Aalto-yliopiston ja SIMHE-palveluiden henkilökunnan vaihtelevat kokemukset pakolaistaustaisista opiskelijoista ja erilaiset positiot edustamissaan instituutioissa vaikuttivat siihen, mitä kenenkin oli haastattelutilanteessa mahdollista ja hyväksyttävää sanoa. Uskon haastateltavillani olleen erilaiset vapaudet kiinnittyä eri repertuaareihin. Haastattelutilanteet ovat tietynlaisia minän rakentamisen prosesseja (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016b), joissa tuotetaan versioita itsestä halutunlaisena toimijana (ks. Pöysä, 2010). Tämän prosessin katson linkittyvän siihen, millaista kuvaa haastateltavat halusivat itsestään tietyn position edustajana tuottaa. Toisaalta uskon haastateltavien positoiden vaihtelevuuden enemmänkin rikkaittavan kuin köyhdyttävän aineistoani. Kun haastateltavat puhuivat eri näkökulmista ja ammatillisista asemista, repertuaarien suhteellisen laaja kirjo tuli mahdolliseksi.

Yksi huomionarvoinen asia tutkimukseni rajoituksia pohdittaessa on se, etten tehnyt aineistoni litterointia itse. Litterointi on oleellinen osa aineistoon tutustumista (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010), joten sen sijaan pyrin saavuttamaan perehtyneisyyteni aineistoon muilla eri lukutavoilla ja -tekniikoilla. Litteraattien oikeellisuuden tarkistin erityisesti niiden aineistokatkelmien kohdalta, jotka siivilöityivät jatkotarkasteluun, mutta myös silloin, kun litteraateissa oli epäselvyyksiä tai muistikuvieni kanssa ristiriitaisia lausumien esitystapoja. Jälkikäteen ajateltuna minun olisi kannattanut tehdä litteraatit itse, jotta olisin voinut varmistua niiden täsmällisyydestä ja jotta olisin voinut sisällyttää ne kiinteämmäksi osaksi tulkintojeni rakentumisen prosesseja.

Tutkimuksen luotettavuus saavutetaan vasta sosiaalisessa hyväksynnässä, joten sen arviointi jää tutkielmani lukijoille (Gee, 2000, 95). Tutkija on silti vastuussa tutkimuksensa eettisyydestä, luotettavuudesta ja merkityksellisyydestä haastateltavilleen, tekstilleen, tiedekunnalleen ja lukijoilleen, joista jokaisen kanssa hän on vuorovaikutuksessa tutkimusentekoonsa aikana (Tuval-Mashiach, 2017). Analyysin keskeinen osatekijä olenkin ollut minä itse tutkijana. Olen pyrkinyt tutkielman eri vaiheissa tekemään lukijalle näkyväksi oman positioni, joka tulee ottaa huomioon tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa. Juhila (2016) muistuttaa tutkimuksen tekemisen olevan kielellistä toimintaa, jonka tuottamiseen tutkija keskeisesti osallistuu. Paikantamani tulkintarepertuaarit ovat yhtä lailla sosiaalisen todellisuuden konstruktioita, ja esittämäni tulkinnat luonteeltaan konstruktivisia. Tarkoitukseni on repertuaareja tunnistamalla tehdä todellisuuden merkityksellistämisen tapoja havaittaviksi, mutta näin toimien tulen samalla rakentaneeksi ja uusintaneeksi niiden olemassaoloa. Myös haastattelutilanteissa oma läsnäolonni vaikutti siihen, miten haastateltavasta näyttäytyi mahdollisena puhua. Repertuaarit rakentuivat minun ja haastateltavan välisessä vuorovaikutuksessa, jossa esittämäni kysymykset

ja muut tilannekohtaiset tekijät houkuttelivat repertuaarien esilletuloa eri tavoin. (ks. Burr, 2015, 171-172.)

Diskurssianalyysissä tutkijan toiminnan voi siis todeta luonteeltaan samanlaiseksi kuin se, jota hän tutkii (Juhila, 2016b). Lisäksi on eroteltavissa erilaisia positioita, joihin tutkija asettuu. Omaa positiotani kuvaan Juhilan (2016b) esityksen pohjalta keskustelevalksi asianajajaksi. Lähtökohtaisesti pyrin tarkastelemaan aineistoani keskustelijan tavoin neutraalisti ja repertuaarien välisiä paremmuusjärjestyksiä erittelemättä. Huomaan kuitenkin olevani vahvasti hyvinvointiliberalismin kannalla, sillä uskon tosiasiallisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden edistävän yhteiskunnan solidaarisuutta ja hyvinvointia enemmän kuin rasismin tai uusliberalismin mukaiset selonteot, millä on ollut vaikutusta koko tutkielmani sisällön rakentumiseen ja tekemiini tulkintoihin. Tutkimuksen edetessä toimintaani tuli siis asianajajan piirteitä, jonka pontimena olivat postrukturalistiset pyrkimykset paljastaa kielellisen vallankäytön piirteitä ja naturalisoituneita totuuksia. (ks. Juhila, 2016b.)

6.2 Tutkimusprosessin luonnehdintaa

Pro gradu -tutkielman kirjoittaminen on ollut minulle valtava oppimisprosessi, jonka kokonaisvaltaisuutta en osannut arvioida etukäteen. Olen pyrkinyt tekemään parhaani sosiaalisen todellisuuden moniselitteisyyden tulkkina, mitä on haastanut kokemattomuuteni tutkijana. Lopullisten tutkimustulosten vakiinnuttaminen on tuntunut toisinaan ylivoimaiselta, kun olen harjaantumattomuuteni tiedostaen tarkkaillut omaa analyysintekoprosessiani välillä lamaannuttavankin kriittisesti. Niinä epätoivon hetkinä, kun tutkielman kirjoittaminen on enemmän ahdistanut kuin innostanut, olen lohduttautunut ajatuksella siitä, kuinka pro gradu -tutkielma on kuitenkin vasta opinnäytetyö ja tutkimuksen harjoittelua.

Moneen kertaan purkamani ja uudelleenmäärittelemäni tulkintarepertuaarit ovat silti opettaneet minulle jotain oleellista inhimillisen todellisuuden luonteesta. Todellisuus rakentuu kategorisointien kautta. Filosofin Sir Francis Baconin (1561-1626) kuuluisan lauseen mukaan tieto on valtaa, mutta itse väitän, että kieli on valtaa. Tietoa ilman vakuuttavaa ja hyväksyttävää kielenkäyttöä ei ole olemassa, ja tieto saavuttaa valta-asemansa vain kielellisissä prosesseissa, joissa jotkin tiedot tulevat oikeutetuimmiksi ja vallitsevimmiksi totuuksiksi kuin toiset. Valta-asemaan pääsy ei riipu tiedon todenperäisyydestä, vaan artikuloitukamppailussa menestymisestä. Toisaalta mikään tieto ei myöskään ole yksiselitteisesti perusteeton, vaan palautuu lopulta ihmisen tarpeeseen nähdä järjestystä ympäröivässä maailmassa. Tämä ei silti tarkoita sitä, että

sortavia tai epäinhimillistäviä merkityksellistämisen tapoja tulisi hyväksyä. Oikeudenmukaisen yhteiskunnan puolesta on syytä taistella, mutta sitä rapauttavien tulkintojen jäsentymistä ymmärtäessä vältetään polarisoitumiselta ja säilytetään toimintakyky eriarvoistavien rakenteiden purkamiseksi.

Aloitin työni tiukasti EUCRITE-projektin päämäärien ohjauksessa, jolloin lähtökohtani ja teoreettinen viitekehyseni olivat aivan toiset. Kun tein päätöksen irrottautua projektin lähtökohdista, minun piti samalla määritellä tutkimusasetelmani uudestaan, muodostaa uudet tutkimuskysymykset, rajata aiheeni eri tavalla sekä kirjoittaa alusta valtaosa jo valmiina pitämästäni tekstistä. Silti tämä muutos kannatti. Tulkintarepertuaarit ja niiden tutkiminen ovat kiehtoneet minua aivan erityisellä tavalla. Se on tarjonnut välineitä, joilla tarkastella inhimillisen todellisuuden monimutkaista ja ristiriitaista kokonaisuutta, jota loppujen lopuksi mikään tieteenala ei voi yksinään täysin ymmärtää (ks. Alasuutari, 2007, 29). Tulkintarepertuaarien tutkimus vapauttaa paineesta tuottaa jotakin yksiselitteistä, objektiivista kuvausta inhimillisestä toiminnasta ja todellisuudesta. Sen sijaan se tervehtii ilolla todellisuuden monimuotoisuutta ja epäjärjestelmällisyyttä, jonka pohtimiseen en taida kyllästyä koskaan.

EUCRITE-projekti on toiminut mielenkiintoisena viitekehysenä tutkimukseni teolle. Projektissa tavoitteena oli pakolaistaustaisten integroiminen teknilliseen korkeakoulutukseen. Korkeakoulutukseen pääsyn edistäminen näyttäytyy uusliberalistisella ajalla erityisen merkityksellisenä juuri teknillisillä aloilla, joiden katsotaan tuovan yhteiskunnalle suurinta taloudellista tuottoa. Pakolaistaustaiset teknologia-alan osaajina vastaisi moneen nykyisen yhteiskuntatilanteen ja markkinoiden sanoittamaan tarpeeseen. EUCRITE-projektin puitteissa olenkin saanut käydä mielenkiintoisia keskusteluja eurooppalaisten kollegoideni kanssa siitä, miten uusliberalismi kehystää pakolaistaustaisten integroimisesta ja korkeakoulutusmahdollisuuksista käytävää keskustelua. Projektin sisäistä toimintaa on silti ohjannut yhteinen tavoite inhimillisyyden, tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden edistämisestä.

6.3 Jatkoehdotuksia

Kysymys pakolaistaustaisten korkeakoulutukseen pääsystä on Suomessa vielä uusi ja monelle korkeakoululle tuntematon. Sen tarkastelu tekee kuitenkin ilmeiseksi korkeakoulutussektorilla vallitsevan tasa-arvokysymyksen pirullisuuden ja korkeakoulutuksen funktion nykyisessä yhteiskuntatilanteessa. Koska korkeakoulut ovat erityisessä yhteiskuntavastuullisessa asemassa (ks. Vasilescu ym., 2009), tulee niiden tiedostaa vaikutuksensa sosiaalisen järjestyksen muodostumiseen. Korkeakoulut ovat omalla esimerkillään määrittelemässä sitä, millä arvopohjalla

yhteiskuntaa halutaan rakentaa. Näin ollen tutkielmani kehottaa korkeakouluja pohtimaan, miten ne määrittelevät yhdenvertaisuutta ja miten ne katsovat sen toteutuvan. Maassa jo asuva kansainvälinen osaamis- ja korkeakoulupotentiaali tulee tunnistaa niin, että korkeakoulutukseen valikoituminen riippuisi yksiselitteisemmin hakijan kyvykkyyksistä ja potentiaaleista, ei vain saatavilla olevista resursseista. Korkeakoulutukseen valikoitumisen prosessit ovat Suomessa pitkälti korkeakoulujen itsensä päätettävissä, joten ne pystyvät merkittävässä määrin vaikuttamaan niihin käytäntöihin, joissa korkeakoulukelpoisuus tunnistetaan.

Pakolaistaustaisen tilanteessa, jossa koulutustausta voi olla repaleinen ja tarvittavat dokumentit joko vaikeasti todennettavissa tai hävinneet (ks. Dryden-Peterson & Giles, 2010), on tarpeen kehittää muita hakukelpoisuuden tunnistamisen tapoja. Ratkaisuna voivat olla sellaiset toimet, jotka mahdollistavat kyvykkyyden osoittamisen ilman tarvittavia dokumentteja (ks. esim. Aalto-yliopisto, <https://www.aalto.fi/en/study-at-aalto/admission-to-aalto-bachelors-programme-in-science-and-technology-bachelor-and-master>) tai opintokokonaisuudet, jotka tietyin kriteerein suoritettuna oikeuttavat opiskelijalle tutkinto-opiskelupaikan (ks. esim. Aalto-yliopiston avoin yliopisto, <https://www.aalto.fi/fi/aalto-yliopiston-avoin-yliopisto/avoimen-yliopiston-opinnoilla-tekniikan-alan-tutkinto>). Samoin tulee jalostaa toimintaa, joka mahdollistaa korkeakouluopinnot osana kotoutumiskoulutusta. Tällaisia malleja on Suomessa jo jonkun verran kehitteillä (ks. esim. Jyväskylän yliopisto, <https://movi.jyu.fi/fi/kehittamistyo/integra>), mutta niiden käyttöönotto on vielä vaatimatonta.

Puhe pakolaistaustaisista passiivisina ja aloitekyvyttöminä uhreina on lannistavaa, eikä edistä heidän määrittymistään potentiaalisina korkeakouluopiskelijoina. Haastattelemieni pakolaistaustaisten opiskelijoiden kertomuksissa avautuu kuitenkin aivan toisenlainen tarina. Näissä kertomuksissa esiintyvät luovat, itsenäiset ja aktiiviset toimijat, jotka mukautuvat joustavasti uusiin olosuhteisiin ja tekevät valtavasti työtä päämääriensä tavoittamiseksi. Tällaisia tarinoita tulee tuoda esille jatkossakin, jotta leimaavat ja mitätöivät diskurssit tulisivat voimakkaammin kyseenalaistetuiksi. Jatkotutkimuksessa on myös tarpeen kiinnittää tarkastelu korkeakoulutukseen hakeutuvien pakolaistaustaisten omiin kokemuksiin. Tällöin voitaisiin kohdistetummin tarkastella korkeakoulutusmahdollisuuksia heikentäviä tekijöitä heidän omasta näkökulmastaan, ei ainoastaan muiden määrittelemänä. Yhdenvertaisissa korkeakoulutusmahdollisuuksissa on tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden lisäksi kyse mahdollisuudesta kumota leimattuja identiteettejä ylläpitäviä määritelmiä. Kuten Zeus (2011) toteaa, korkeakoulutuksella on merkittävä rooli pakolaistaustaisia leimaavien kategorioiden purkamisessa ja pakolaistaustaisten määrittymisessä itsenäisinä toimijoina yhteiskunnassa.

Lähteet

Kirjallisuus:

- Ager, A. & Strang, A. 2008. Understanding integration: A conceptual framework. *Journal of Refugee Studies*, 21, 166–191.
- Ahmad, A. 2019. When the Name Matters: An Experimental Investigation of Ethnic Discrimination in the Finnish Labor Market. *Sociological Inquiry*.
- Ahtela, K., Bruun, K., Koskinen, P. K., Nummijärvi, A. & Saloheimo, J. 2006. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Helsinki: Talentum.
- Ahonen, S. 2002. From an Industrial to a Post-industrial Society: changing conceptions of equality in education. *Educational Review* 54:2, 173–181.
- Airas, M., Delahunty, D., Laitinen, M., Saarilampi, M-L, Sarparanta, T., Shemsedini, G., Stenberg, H., Vuori, H. & Väättä, H. 2019. Taustalla on väliä. Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). Julkaisu 22:2019.
- Akava. 2014. Osaava Suomi luo hyvinvointia. Koulutus- ja työllisyyspolitiikan ongelmia ja ratkaisuja. Haettu 22.5.2018 osoitteesta: https://www.akava.fi/files/12535/Osaava_Suomi_luo_hyvinvointia_2014.pdf.
- Alasuutari, P. 2004. Suunnittelutaloudesta kilpailukykytalouteen – Miten muutos oli ideologisesti mahdollinen. *Yhteiskuntapolitiikka* 69:1, 3–16.
- Alasuutari, P. 2007. Yhteiskuntateoria ja inhimillinen todellisuus. Suomentanut Tampereen yliopiston kääntäjäryhmä Kaisa Koskisen johdolla. Helsinki: Gaudeamus.
- Alcoff, L. 1991. The Problem of Speaking for Others. *Cultural Critique* 1991–1992, 20, 5–32.
- Andrade, M. S. 2006. International students in English-speaking universities. Adjustment factors. *Journal of research in international education*, 5:2, 131–154.
- Anselme, L. M. & Hands, C. 2010. Access to Secondary and Tertiary Education for All Refugees: Steps and Challenges to Overcome. *Refuge Volume* 27:2, 89–96.
- Arum, R., Gamoran, A. & Shavit, Y. 2007. More Inclusion Than Diversion: Expansion, Differentiation, and Market Structure in Higher Education. Teoksessa Shavit, Y., Arum, R. & Gamoran, A. (toim.) *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford University Press, Stanford, 1–35.
- Bacchi, C. & Bonham, J. 2014. Reclaiming discursive practices as an analytic focus: Political implications. *Foucault Studies*, 17, 173–192.
- Bajwa, J. K., Couto, S., Kidd, S., Markoulakis, R., Abai, M. & McKenzie, K. 2010. Refugees, Higher Education, and Informational Barriers. *Refuge Volume* 33:2, 56–65.
- Ball, S. 2004. Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 35:1, 6–20.
- Bauder, H. 2008. The Economic Case for Immigration: Neoliberal and Regulatory Paradigms in Canada's Press, *Studies in Political Economy*, 82:1, 131–152.
- Berlin, I. 2001/1969. Kaksi vapauden käsitettä. Teoksessa Berlin, I. *Vapaus, ihmisyyden ja historia*. Suomentanut Timo Soukola, toimittaneet Juha Sihvola ja Timo Soukola. Tampere: Gaudeamus, 44–102.
- Bertossi, C. 2011. National Models of Integration in Europe: A Comparative and Critical Analysis. *American Behavioral Scientist* 55:12, 1561–1580.
- Bologna Declaration. 1999. The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education. Haettu 4.6. osoitteesta: http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf.

- Brinkmann, S. 2013. *Qualitative interviewing. Understanding qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Brinkmann, S. 2018. The Interview. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *SAGE Handbook of qualitative research*. 5. painos. SAGE Publications, 576–599.
- Brownlees, L. & Finch, N. 2010. Levelling the playing field. UNICEF.
- Brynin, M. 2012. Individual choice and risk: The case of higher education. *Sociology* 47:2, 284–300.
- Burke, J. P. 2012. *The right to higher education: beyond widening participation*. Milton Park & New York: Routledge.
- Burr, V. 2003. *Social constructionism*. Lontoo: Routledge.
- Burr, V. 2015. *Social constructionism*. 3. painos. Lontoo: Routledge.
- Castaneda, A. E., Mäki-Opas, J., Jokela, S., Kivi, N., Lähteenmäki, M., Miettinen, T., Nieminen, S., Santalahti, P. ja PALOMA-asiantuntijaryhmä. 2018. Pakolaisten mielenterveyden tukeminen Suomessa. PALOMA-käsi-
kirja. THL – Ohjaus 5/2018. Helsinki: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Castles, S. 2003. Towards a sociology of forced migration and social transformation. *Sociology* 31:1, 13–34.
- Castles, S., Korac, M., Vasta, E. & Vertovec, S. 2002. Integration: mapping the field. Report of a project carried out by the University of Oxford, centre for migration and policy research and refugee studies centre contracted by the home office, immigration research and statistics service (irss). Home office online report 28/03.
- Choummanivong, C., Poole, G. E. & Cooper, A. 2014. Refugee family reunification and mental health in resettlement. *Kotuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 9:2, 89–100.
- Clancy & Goastellec, 2007. Exploring access and equity in higher education: policy and performance in a comparative perspective. *Higher Education Quarterly*, 0951–5224, 61:2, 136–154.
- Clark, B.R. 1983. *The higher education system. Academic organization in cross-national perspective*. University of California Press.
- Collet, E. & Petrovic, M. 2014. The future of immigrant integration in europe. Mainstreaming approaches for inclusion. Migration Policy Institute Europe.
- Connor, P. 2010. Explaining the refugee gap: economic outcomes of refugees versus other immigrants. *Journal of Refugee Studies*, 23:3, 377–397.
- Coombs, T., Nicholas, A. & Pirkis, J. 2011. A review of social inclusion measures. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 47:10, 906–919.
- Crul, M. & Schneider, J. 2010. Comparative integration context theory: participation and belonging in new diverse European cities. *Ethnic and Racial Studies*, 33:7, 1249–1268.
- d’Albis, H., Boubtane, E. & Coulibaly, D. 2018. Macroeconomic evidence suggests that asylum seekers are not a “burden” for Western European countries. *ScienceAdvances*; 4:6: eaaq0883.
- Devere, H., McDermott, K. & Verbitsky, J. 2006. Just a refugee: Rights and status of refugees in New Zealand. In *Forced migration and global processes*, ed. F. Crepeau et al., 343–67. Lanham, BO: Lexington Books.
- Dodson, F. K. 2013. Exploring the Multicultural Competence of School Counselors. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 5:2.
- Doyle, L. & O’Toole, G. 2013. *A Lot to Learn: Refugees, Asylum Seekers and Post-16 Learning*. Lontoo: Refugee Council.
- Dryden-Peterson, S. 2017. Refugee Education: Education for an Unknowable Future. *Curriculum Inquiry* 47:1, 14–24.
- Dryden-Peterson, S. & Giles, W. 2010. Introduction: Higher Education for Refugees. *Refuge* 27:2, 3–9.

- Durà-Vilà, G., Klasen, H., Makatini, Z., Rahimi, Z., & Hodes, M. 2013. Mental health problems of young refugees: Duration of settlement, risk factors and community-based interventions. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 18, 604–623.
- Earnest, J., Joyce, A., de Mori, G., & Silvagni, G. 2010. Are universities responding to the needs of students from refugee backgrounds? *Australian Journal of Education*, 54:2, 155–174.
- Elklit, A., Østergård Kjær, K., Lasgaard, M. & Palic, S. 2012. Social support, coping and posttraumatic stress symptoms in young refugees. *Torture* Volume 22(1), 11-23.
- Elo, S., & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- EMN (Euroopan muuttoliikeverkosto). 2017. Vuosittainen maahanmuutto- ja turvapaikkarakastus - Suomi 2016. Haettu 2.5.2018 osoitteesta: http://emn.fi/files/1522/Politiikkarakastus_FI_EN_final.pdf.
- Eräsaari, R. 2005. Inkluisio, ekskluisio ja integraatio sosiaalipolitiikassa: kiistakysymysten kartoitusta. *Janus* 13:3, 252–267. Haettu 11.5.2018 osoitteesta: <https://journal.fi/janus/article/view/50315/15184>.
- Espinoza, O. 2007. Solving the equity-equality conceptual dilemma: A new model for analysis of the educational process. *Educational Research*, 49:4, 343–363.
- Esses, V. M., Medianu, S., & Lawson, A. S. 2013. Uncertainty, threat, and the role of the media in promoting the dehumanization of immigrants and refugees. *Journal of Social Issues*, 69:3, 518-536.
- Euroopan komissio, 2005. A Common Agenda for Integration Framework for the Integration of Third-Country Nationals in the European Union. Haettu 16.5.2018 osoitteesta: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0389:FIN:EN:PDF>.
- Fairclough, N. 2001. Language and power. 2. painos. Lontoo: Longman.
- Fazel, M., Wheeler, J., & Danesh, J. 2005. Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in western countries: A systematic review. *Lancet*, 365:9467, 1309–1314.
- Ferede, M. K. 2010. Structural Factors Associated with Higher Education Access for First-Generation Refugees in Canada: An Agenda for Research. *Refuge*, 27:2, 79–88.
- Forsander, A. 2002. Luottamuksen ehdot. Maahanmuuttajat 1990-luvun suomalaisilla työmarkkinoilla. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 39/2002. Helsinki: Väestöntutkimuslaitos, Väestöliitto.
- Foucault, M. 2005/1969. Tiedon arkeologia. 2. painos. Suomentanut Tapani Kilpeläinen. Tampere: Vastapaino.
- FRA (European Union Agency for Fundamental Rights). 2017. Second European Union Minorities and Discrimination Survey - Main results. European Union Agency for Fundamental Rights, Bietlot.
- Gateley, D.E. 2015. A policy of vulnerability or agency? Refugee young people's opportunities in accessing further and higher education in the UK, Compare: A Journal of Comparative and International Education, 45:1, 26–46.
- Gee, J. P. 2000. An introduction to discourse analysis. Theory and method. Lontoo: Routledge.
- Gergen, K. 1994. Realities and Relationships – Soundings in Social Constructions. Cambridge: Harvard University Press.
- Gergen, K. J. 1999. An Invitation to Social Construction. Lontoo: Sage.
- Ghorashi, H. 2005. Agents of Change or Passive Victims: The Impact of Welfare States (the Case of the Netherlands) on Refugees. *Journal of Refugee Studies*, 18:2, 181–198.
- Givens, T. E. 2007. Immigrant Integration in Europe: Empirical Research. *Annual Review of Political Science*, 10, 67–83.
- Glaser, B.G., Strauss, A.L. 1967. The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. New Brunswick, NJ: Aldine.

- Gosepath, S. 2011. Equality. Teoksessa E. N. Zalta (toim.), The Stanford encyclopedia of philosophy. Stanford, CA: The Metaphysics Research Lab, Center for the Study of Language and Information, Stanford University. Haettu 26.9.2019 osoitteesta: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2011/entries/equality>
- Guri, S. 1986. Equality and excellence in higher education - Is it possible? A case of Everyman's University, Israel. Higher Education 15:1, 59–71.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Vastapaino: Tampere.
- Hallitusohjelma. 2015. Ratkaisujen Suomi Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Valtioneuvoston kanslia.
- Haltia, N. 2012. Yliopiston reunalla. Tutkimus suomalaisen avoimen yliopiston muotoutumisesta. Turun yliopiston julkaisuja C 352.
- HE 309/1993. Hallituksen esitys Eduskunnalle perustuslakien perusoikeussäännösten muuttamisesta. Haettu 29.11.2018 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/1993/19930309>.
- Heeren, M., Mueller, M., Ehlert, U., Schnyder, U., Copiery, N. & Maier, T. 2012. Mental health of asylum seekers: a cross-sectional study of psychiatric disorders. BMC Psychiatry, 12:114, 2–8.
- Heiskala, R. 2006. Kansainvälisen toimintaympäristön muutos ja Suomen yhteiskunnallinen murros. Teoksessa Heiskala, R. ja Luhtakallio, E. (toim.) Uusi jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta? Helsinki: Gaudeamus, 14–42.
- Helkama, K. 2015. Suomalaisten arvot. Mikä meille on oikeasti tärkeää? Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hellsten, S. 1996. Oikeutta ilman kohtuutta Modernin oikeudenmukaisuuskäsityksen kritiikkiä. Helsinki: Gaudeamus.
- Herzog, H. 2012. Interview location and its social meaning. Teoksessa Gubrium, J. F., Holstein, J. A., Marvasti, A. B & McKinney, K. D. (toim.) The SAGE Handbook of Interview Research : The Complexity of the Craft (Vol. 2nd ed). Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications, Inc, 207–218.
- Hilpelä, J. 2004. Järjen epäilyä ja suunnitteleamattomuuden ylistystä? Ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. Kasvatus 1:35, 55–56.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki University Press: Gaudeamus.
- Hofstede, G. 2001. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations, 2nd ed. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Horsti, K. 2009. Kyllä Suomeen yksi nainen mahtuu! Turvapaikanhakijat uhreina ja uhkana suomalaisessa julkisuudessa. Teoksessa Keskinen, S., Rastas, A. & Tuori, S. (toim.) En ole rasisti, mutta... Maahanmuutosta, monikulttuurisuudesta ja kritiikistä. Tampere: Vastapaino, 77–85.
- Huddleston, T. Bilgili, J. & Vankova. 2015. Migrant Integration Policy Index 2015. Barcelona Center for International Affairs and Migration Policy Group, Barcelona/Brussels. Haettu 31.5.2018 osoitteesta: <http://mipex.eu/sites/default/files/downloads/files/mipex-2015-book-a5.pdf>
- Huddleston T., Niessen J., Chaoimh, E. N. & White E. 2011. Migrant Integration Policy Index III. British Council and Migration Policy Group, Brussels. Haettu 29.5. osoitteesta: http://www.mipex.eu/sites/default/files/downloads/migrant_integration_policy_index_mipexiii_2011.pdf
- Husén, T. 1972. Social Background and Educational Career. Research perspectives on Equality of Educational Opportunity. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). Pariisi: OECD.
- Huttunen, L. 2004. Kasvoton ulkomaalainen ja kokonainen ihminen: marginalisoiva kategorisointi ja maahanmuuttajien vastastrategiat. Teoksessa Jokinen, A., Huttunen, L. & Kulmala, A. (toim.) Puhua vastaan ja vaieta: neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Helsinki: Gaudeamus, 134–154.
- IDMC (Internal Displacement Monitoring Centre). 2015. Global Estimates 2015 – People displaced by disasters. Internal Displacement Monitoring Centre, Norwegian Refugee Council. Haettu 2.5.2018 osoitteesta:

<http://www.internal-displacement.org/assets/library/Media/201507-globalEstimates-2015/20150713-global-estimates-2015-en-v1.pdf>.

IIE (Institute for International Education). 2016. Press Release. IIE Offers Scholarships for Syrian Students with Support from Major Foundations. Haettu 16.12.2019 osoitteesta: <https://www.iie.org/Why-IIE/Announcements/2016/11/2016-11-07-IIE-Offers-Scholarships-for-Syrian-Students>

Ikola-Norrbacka, R. & Lähdesmäki, K. 2011. New public management – näkökulmia julkisjohtamiseen ja hyvään hallintoon. Teoksessa Virtanen, Ahonen, Syväjärvi, Vartiainen, Vartola & Vuori (toim.) Suomalainen hallinnon tutkimus – mistä, mitä, minne? Tampereen University Press, 244-272.

Isopahkala-Bouret, U., Börjesson, M., Beach, D., Haltia, N., Jónasson, J. T., Jauhiainen Annukka, Jauhiainen Arto, Kosunen, S., Nori, H. & Vabø, A. 2018. Access and Stratification in Nordic Higher Education. A Review of Cross-Cutting Research Themes and Issues. Education Inquiry, 9(1), 142–154.

IOM (International Organisation for Migration). 2010. World Migration Report: The Future of Migration, Building Capacities for Change. Migration Policy Group. Geneva: IOM. Haettu 17.5.2018 osoitteesta: http://publications.iom.int/bookstore/free/WMR_2010_ENGLISH.pdf.

Jaakkola, M. 1999. Maahanmuutto ja etniset asenteet. Työministeriö, Työpoliittinen tutkimus 213. Helsinki: Edita.

Jaakkola, M. 2005. Suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin vuosina 1987 – 2003. Työpoliittinen tutkimus 283. Helsinki: Työministeriö.

Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K. & Vesala, T. 2002. Rasismi ja syrjintä Suomessa. Maahanmuuttajien kokemuksia. Helsinki: Gaudeamus.

Jokinen, A. 2016. Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K & Suoninen, E. (toim.) Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö. Vastapaino: Tampere, 338–368.

Jokinen, A. & Juhila, K. 2016a. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K & Suoninen, E. (toim.) Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö. Vastapaino: Tampere, 75–104.

Jokinen, A. & Juhila, K. 2016b. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K & Suoninen, E. (toim.) Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö. Vastapaino: Tampere, 267–310.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016a. Johdanto. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K & Suoninen, E. (toim.) Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö. Vastapaino: Tampere, 17–22.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016b. Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyyttiset käsitteet. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K & Suoninen, E. (toim.) Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö. Vastapaino: Tampere, 25–50.

Jonathan, R. 1997. Illusory Freedoms: Liberalism, Education and the Market. Journal of Philosophy of Education 31:1, 1–220.

Juhila, K. 2004. Leimattu identiteetti ja vastapuhe. Teoksessa Jokinen, A., Huttunen, L. & Kulmala, A. (toim.) Puhua vastaan ja vaieta: neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Helsinki: Gaudeamus, 20–32.

Juhila, K. 2016a. Miten tarinasta tulee tosi? Faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheessa. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K & Suoninen, E. (toim.) Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö. Vastapaino: Tampere, 145–211.

Juhila, K. 2016b. Tutkijan positiot. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K & Suoninen, E. (toim.) Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö. Vastapaino: Tampere, 411–443.

Juhila, K. & Suoninen E. 2016. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K & Suoninen, E. Diskurssianalyysi : teorit, peruskäsitteet ja käyttö. Vastapaino: Tampere, 445–463.

Kallo, J. 2010. OECD:n arviointi Suomen korkea-asteen koulutuksesta (2006): tarkastelua järjestön hallinnan tavoista kansallisella tasolla. Teoksessa Rinne, R., Tähtinen, J., Jauhiainen, A. & Broberg, M. (toim.) Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä. Kasvatusalan tutkimuksia: Suomen kasvatus-tieteellinen seura. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 101–124.

- Kankaala, K., Kaukonen, E., Kutinlahti, P., Lemola, T., Nieminen, M. & Välimaa, J. 2004. Aluksi. Teoksessa Kankaala, K. ym. (toim.) *Yliopistojen kolmas tehtävä?* Edita, Helsinki, 11–14.
- Kankaanpää, J. 2013. Kohti yritysmäistä hyöty-yliopistoa. Valtiovallan tahto Suomessa vuosina 1985–2006 ja kokemukset kolmessa yliopistossa. *Turun yliopiston julkaisuja* c 352. Turku: Turun yliopisto.
- KAKS (Kunnallissalan kehittämissäätiö). 2018. Tiedote. Kansalaiset: yksilö itse vastuussa omasta hyvinvoinnistaan. Haettu 15.11.2018 osoitteesta: https://kaks.fi/wp-content/uploads/2018/02/tiedote_kansalaiset-yksilo-itse-vastuussa-omasta-hyvinvoinnistaan.pdf. Ks. myös: <https://kaks.fi/uutiset/kansalaiset-yksilo-itse-vastuussa-omasta-hyvinvoinnistaan/>
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika*, 6:1, 39–55.
- Kalalahti, M., Varjo, J. & Jahnukainen, M. 2017. Immigrant-origin youth and the indecisiveness of choice for upper secondary education in Finland, *Journal of Youth Studies*, 20:9, 1242–1262.
- Kalenius, A. 2014. Suomalaisten koulutusrakenne ja sen kehittyminen kansainvälisessä vertailussa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:17. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki. Haettu 19.4.2018 osoitteesta: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75217/okm17.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Kantola, A. 2006. Suomea trimmaamassa: suomalaiset kilpailuvaltion sanastot. Teoksessa Heiskala, R. ja Luhtakallio, E. (toim.) *Uusi jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta?* Helsinki: Gaudeamus, 156–178.
- Karhunen, H. & Uusitalo, R. 2017. 50 vuotta koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82:3, 296–303.
- Kirp, D. L. 2010. The Earth is Flattening. The Globalization of Higher Education and Its Implications for Equal Opportunity. Teoksessa Lazin, F., Evan, M. & Ayaram, N. (toim.). *Higher education and equality of opportunities: Cross-national perspectives*. Lexington Books / Rowman & Littlefield Publishers, Lanham, MD, 11–21.
- Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. 2012. Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka* 77:5, 559–566.
- Kosunen, S., Haltia, N. & Jokila, S. 2015. Valmennuskurssit ja mahdollisuuksien tasa-arvo yliopistokoulutukseen hakeutumisessa. *Kasvatus* 46:4, 334–348.
- Kraehe, A. M. 2017. Arts Equity: A Praxis-Oriented Tale. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 58:4, 267–278.
- Kurki, T. 2018. Immigrant-ness as (mis)fortune? Immigrantisation through integration. Policies and practices in education. Academic dissertation. University of Helsinki, Faculty of Educational Sciences, Helsinki Studies in Education 40. Helsinki: Unigrafia.
- Kurki, T., Masoud, A., Niemi, A-M, Brunila, K. 2018. Integration Becoming Business: Marketization of Integration Training for Immigrants. *European Educational Research Journal (EERJ)*. Special issue on amplifying refugee voices in European educational spaces, 17:2, 233–247.
- Kurki, T., Brunila, K. & Lahelma, E. 2019. Constituting immigrant care workers through gendering and racialising practices in education. *Nordic Journal of Migration Research*.
- Kwiek, M. 2005. The University and the State in a Global Age: Renegotiating the Traditional Social Contract? ECER Keynote. *European Educational Research Journal*, 4:4, 324–341.
- Kwiek, M. 2008. Higher Education and the Nation State: Global Pressures on Educational Institutions. *International Journal of Contemporary Sociology*, 45:1, 109–131.
- Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 21.5.1999/621.
- Lamont, C. 1997/1949. *The philosophy of humanism*. 8. painos. Amherst, New York: Humanist Press.
- Lampinen, O. 1998. *Suomen koulujärjestelmän kehitys*. Tampere: Gaudeamus.
- Ludwig, B. 2013. Wiping the refugee dust from my feet: advantages and burdens of refugee status and the refugee label. *International Migration*, 54:1, 5–18.

- Ma, J., Pender, M. & Welch, M. 2016. Education Pays 2016: The Benefits of Higher Education for Individuals and Society. New York City: College Board. Haettu 16.12.2019 osoitteesta: <https://www.getmidegree.org/wp-content/uploads/2018/08/education-pays-2016-full-report.pdf>
- Malin, M. & Anis, M. 2013. Maahanmuuttajat hyvinvointivaltiossa. Teoksessa Martikainen, T., Saukkonen, P & Säävälä, M. (toim.) Muuttajat – kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Tallinna: Gaudeamus, 141–159.
- Malin, M. 2011. Maahanmuuttajien terveyteen ja hyvinvointiin vaikuttavat tekijät. Yhteiskuntapolitiikka 76:2, 201–213.
- Malkki, L. 1996. Speechless Emissaries: Refugees, Humanitarianism, and Dehistoricization. Cultural Anthropology, 11: 3, 377–404.
- Malkki, L. 2012. Pakolaiset ja maanpakolaisuus. ”Pakolaistutkimuksesta” asioiden kansalliseen järjestykseen. Teoksessa Malkki, L. Kulttuuri, paikka ja muuttoliike. Tampere: Vastapaino, 82–116.
- Marino-Francis, F. & Worrall-Davies, A. 2010. Development and validation of a social inclusion questionnaire to evaluate the impact of attending a modernised mental health day service. Mental Health Review Journal 15, 37–47.
- Marshall, L. W. 2011. Toward a new definition of ‘refugee’: is the 1951 convention out of date? Eur J Trauma Emerg Surg, 37:61–66.
- Martela, F. & Jarenko, K. 2017. Johdanto: Itseohjautuvuus tulee, oletko valmis? Teoksessa Martela, F. & Jarenko, K. (toim.) Itseohjautuvuus. Miten organisoitua tulevaisuudessa? Helsinki: Alma Talent, 9-32.
- Martikainen, T., Valtonen, K. & Wahlbeck, Ö. 2012. The Social Integration of Immigrants in Finland. Teoksessa Frideres, J. & Biles, J. (toim.) International Perspectives: Integration and Inclusion. McGill-Queen’s University Press, Montreal, 127–146.
- Masoud, A., Kurki, T. & Brunila, K. 2018. Learn Skills and Get Employed. Constituting the Employable Refugee Subjectivity through Integration Policies and Training Practices. Teoksessa Brunila K. & Lundahl, L. (toim.) Youth on the Move: Tendencies and Tensions in Youth Policies and Practices. University of Helsinki Press.
- McBrien, J. L. 2005. Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature. Review of Educational Research. 75:3, 329–364.
- McMahon, W. W. 2009. Higher Learning, Greater Good: The Private and Social Benefits of Higher Education, Johns Hopkins University Press, 2010.
- Migration Observatory. 2013. Migration in the News: portrayals of immigrants, migrants, asylum seekers and refugees in national British newspapers, 2010-2012. Oxford: University of Oxford. Haettu 20.9.2019 osoitteesta: http://migrationobservatory.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2016/04/Report-Migration_News.pdf
- Miettinen, J., Jokinen R. & Mikkonen, M. 2013. Monikulttuurinen ohjaus turvapaikanhakijoiden vastaanotto-keskuksessa – työskentelyä välitilassa. Teoksessa Korhonen, V. & Puukari, S. (toim.) Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö. Jyväskylä: PS-kustannus, 174–190.
- Missirian, A. & Schlenker, W. 2017. Asylum applications respond to temperature fluctuations. Science, 22, 358:6370, 1610–1614.
- Mononen-Batista Costa, S. & Brunila, K. 2016. Becoming Entrepreneurial: Transitions and Education of Unemployed Youth. Power and Education, 8 (1), 19-34.
- Morrice, L. 2011. Being a Refugee: Learning and Identity: a Longitudinal Study of Refugees in the UK. Staffordshire: Institute of Education Press.
- Morrice, L. 2013. Refugees in higher education: boundaries of belonging and recognition, stigma and exclusion. International Journal of Lifelong Education, 32:5, 652-668.
- Nieminen, M. 2004. Lähtökohtia yliopiston kolmannen tehtävän tarkastelulle. Teoksessa Kankaala, K., Kaukonen, E., Kutinlahti, P., Lemola T., Nieminen M. & Välimaa J. (toim.) Yliopistojen kolmas tehtävä? Helsinki: Edita, 15–42.

Nikander, P. 2006. Constructionism and Discourse Analysis. Teoksessa Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (toim.) *Handbook of Constructionist Research*. New York: Guilford Press, 413–428.

Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Väitöskirja. Turku: Turun yliopiston julkaisuja, Ser. V, tom 309.

Nousiainen, K. 2012. Käsitteellisiä välineitä tasa-arvon erittelyyn. Teoksessa Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.) *Tasa-arvo toisin nähtynä*. Helsinki: Gaudeamus, 31–56.

OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). 2017. *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Pariisi: OECD Publishing.

OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). 2018. *Working Together: Skills and Labour Market Integration of Immigrants and their Children in Finland*. Pariisi: OECD Publishing.

Ojajärvi, J. 2008. Haluatko subjektiksi? Ideologinen kutsu ja yksilön uusliberalistinen hallinta: Jari Sarasvuo, Haluatko miljonääriksi? ja Jyrki Tuularin Pyydys. Teoksessa Ojajärvi, J. & Steinby, L. (toim.) *Minä ja markkinavoimat. Yksilö, kulttuuri ja yhteiskunta uusliberalismin valtakaudella*. Helsinki: Avain, 135–191.

OKM (Opetus- ja kulttuuriministeriö). 2017a. Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle. Taustamuistio visio-työlle. 24.10.2017. Haettu 16.10.2019 osoitteesta: <https://minedu.fi/documents/1410845/4177242/visio2030-taustamuistio.pdf/b370e5ec-66d3-44cb-acb9-7ac4318c49c7/visio2030-taustamuistio.pdf>

OKM (Opetus- ja kulttuuriministeriö). 2017b. Maahanmuuton vastuukorkeakoulutoiminta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:38. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki. Haettu 22.5.2018 osoitteesta: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80706/OKM_38_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

OKM (Opetus- ja kulttuuriministeriö). 2019a. Avoin ja kansainvälinen Suomi – kohti kansainvälisempää koulutusta ja tutkimusta, kohti kansainvälisiä osajia houkuttelevaa Suomea. Opetus- ja kulttuuriministeriö 5.2.2018. Haettu 3.11.2019 osoitteesta: <https://minedu.fi/documents/1410845/4449678/Avoin+ja+kansainv%C3%A4linen+Suomi+6.2.2018/07b16d72-d566-4f6b-b633-6ed10d8993e9/Avoin+ja+kansainv%C3%A4linen+Suomi+6.2.2018.pdf>

OKM (Opetus- ja kulttuuriministeriö). 2019b. Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi. Kipupisteet ja toimenpide-esitykset III. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:1. Haettu 27.8.2019 osoitteesta: http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161285/OKM_1_2019_Maahanmuuttajien%20koulutuspolut.pdf?sequence=1&isAllowed=y

OPH (Opetushallitus). 6A/2018. Fakta Express. Mikä toi suomeen, millaista opiskelu täällä on? International Student Barometer -kysely korkeakoulujen ulkomaalaisille tutkinto-opiskelijoille. Haettu 1.6.2018 osoitteesta: https://www.oph.fi/download/190926_Fakta_express_6A_2018.pdf

Ouakrim-Soivio, N., & Hietala, R. 2016. Toteutuuko maahanmuuttajataustaisten oppijoiden sivistyksellinen yhdenvertaisuus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä?. *Kasvatus & Aika*, 10:4, 79–96.

Pakolaisten oikeusasemaa koskeva yleissopimus. 77/1968.

Patomäki, H. 2007. Uusliberalismi Suomessa. Lyhyt historia ja tulevaisuuden vaihtoehdot. 3. painos. Helsinki: WSOY.

Penninx, R. 2003. Integration: the role of communities, institutions, and the state [verkkojulkaisu]. Migration Information Source, Migration Policy Institute, Washington, D.C. Haettu 19.5.2018 osoitteesta: <https://www.migrationpolicy.org/article/integration-role-communities-institutions-and-state>

Phillips, D. 2010. Minority ethnic segregation, integration and citizenship: A European perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36, 209–225.

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.

Pihlström, S. 2014. Idealismi ja realismi. *Filosofia.fi* – portti filosofiaan, Logos – ensyklopedia [verkkojulkaisu]. Julkaistu 4.1.2014, muokattu 17.9.2014. Haettu 13.11.2018 osoitteesta: <http://filosofia.fi/node/6717#Idealismi%20ja%20realismi%20tieteilij%C3%B6iden%20kiistana>.

- Puumala, E. & Kynsilehto, A. 2017. Turvapaikanhakijoiden ja paperittomien haastattelu. Teoksessa Aho, A. L., Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere : Vastapaino. E-kirja, kpl 17.
- Pöysä, J. 2010. Asemointinäkökulma haastattelujen kerronnallisuuden tarkastelussa. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Raisio, H., Jalonen, H. & Uusikylä, P. 2018. Kesy, sotkuinen vai pirullinen ongelma? Tiedon käyttö yhteiskunnallisissa päätöksenteossa. Sitran selvityksiä 139.
- Raivio, H. & Karjalainen, J. 2013. Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Osallisuuden rakentuminen 2010-luvun tavoite- ja toimintaohjelmissa. Teoksessa T. Era (toim.), Osallisuus – oikeutta vai pakkoa? Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. 12-34. Haettu 8.5.2018 osoitteesta: http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/64153/JAMKJULKAISUJA1562013_web.pdf?sequence=1.
- Rastas, A. 2009. Rasismin kiistäminen suomalaisessa maahanmuuttokeskustelussa. Teoksessa Keskinen, S., Rastas, A. & Tuori, S. (toim.) En ole rasismi, mutta... Maahanmuutosta, monikulttuurisuudesta ja kritiikistä. Tampere: Vastapaino & Nuorisotutkimusverkosto, 47–64.
- Reitz, J. G. 2016. Towards empirical comparison of immigrant integration across nations. *Ethnic and racial studies*. 39:13, 2338–2345.
- Rifkin, J. 1997. Työn loppu – teknologia, työpaikat ja tulevaisuus. Suomentanut Ritva Liljamö. WSOY. Englanninkielinen alkuteos 1995: The end of work : the decline of the global labor force and the dawn of the post-market era.
- Riitaoja, A.-L. 2013. Toiseuksien rakentuminen koulussa - tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Väitöskirja. Helsinki: Käyttätutkimustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.
- Rinne, R. & Kivirauma, J. 2003. Koulutuksen ja syrjäytymisen muuttuva yhteys. Teoksessa Rinne, R. & Kivirauma, J. (toim.) Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800 ja 1900 -luvulla. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 13–78.
- Rittel, H. W., & Webber, M. M. 1973. Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4, 155–169.
- Rizvi, F., & Lingard, B. 2011. Social equity and the assemblage of values in Australian higher education. *Cambridge Journal of Education*, 41:1, 5–22.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro Oy.
- RSN (Refugee Support Network). 2012. "I just want to study": Access to higher education for young refugees and asylum seekers. Lontoo: Refugee Support Network.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9-36.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. E-kirja, kpl 2.
- Räsänen, P. Uusliberalismi. Filosofia.fi – portti filosofiaan, Logos – ensyklopedia [verkkójulkaisu]. Julkaistu 20.3.2015. Haettu 31.10.2019 osoitteesta: <https://filosofia.fi/node/7006>
- Saari, M. 2012. Sukupuolinäkökulman valtavirtaistaminen tasa-arvopolitiikan strategiana. Teoksessa Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.) Tasa-arvo toisin nähtynä. Helsinki: Gaudeamus, 175–199.
- Sandberg, T. & Stordell, E. 2016. Vastaanottokeskuksissa toteutettu alkuvaiheen osaamisen tunnistaminen. Testipiste. Haettu 20.5.2018 osoitteesta: http://minedu.fi/documents/1410845/4240776/VOK-ra-portti_2016/86ea0123-d929-4aa6-b453-95eaa1ec2dd7/VOK-raportti_2016.pdf.
- Savage, G., Sellar, S. & Gorur, R. 2013. Equity and marketization: Emerging policies and practices in Australian education. *Discourse: studies in the cultural politics of education*. 34:2, 16–169.
- Sayce, L. 2001. Social inclusion and mental health. *Psychiatric Bulletin*, 25, 121–123.

- Schaller, M., Park, J. H. & Faulkner, J. 2003. Prehistoric dangers and contemporary prejudices. *European review of social psychology*, 14, 105–137.
- Schwartz, S. H. & Sagiv, L. 1995. Identifying culture-specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 26:1, 92–116.
- Segal, U. A. & Mayadas, N. S. 2005. Assessment of Issues Facing Immigrant and Refugee Families. *Child Welfare*, 84:5, 563–583.
- Shavit, Y., Blossfeld, H. P. 1993 *Persisting inequality: changing educational attainment in thirteen countries*. Oxford: Westview Press.
- Silverman, D. 2014. *Interpreting qualitative data*. 5E. SAGE Publications Ltd, Lontoo.
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2016a. Globalisaatio, markkinaliberalismi ja koulutuspolitiikan muutos. Teoksessa Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkit*. Kasvatussosiologian vuosikirja 1. Suomen Kasvatustieteellinen seura, Jyväskylän yliopistopaino, 11–34.
- Slade, M. 2009. *Personal recovery and mental illness: A guide for mental health professionals*. Cambridge university press, Lontoo.
- SM (Sisäasiainministeriö), 2010. *Yhdenvertaisuussuunnittelun opas*. Sisäasiainministeriön julkaisut 10/2010. Sisäasiainministeriö. Haettu 26.9.2019 osoitteesta: <https://yhdenvertaisuus.fi/documents/5232670/5376058/Yhdenvertaisuussuunnittelun+opas+suomi>
- Smith, R. 2012. University Futures. *Journal of Philosophy of Education*, 46:4, 649–662.
- Stevenson, J. & Willott, J. 2007. The aspiration and access to higher education of teenage refugees in the UK, *Compare*, 37:5, 671–687.
- Suoninen, E. 2016a. Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 51–73.
- Suoninen, E. 2016b. Mistä on perheenäidit tehty? Haastattelupuheen analyysi. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 107–143.
- Sutela, H. & Larja, L. 2015. Koulutusrakenne Ulkomaalaistaustaisessa väestössä paljon korkeasti ja paljon matkalla koulutettuja. Teoksessa Nieminen, T., Sutela, H. & Hannula, U. (toim.) *Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi -tutkimus 2014*. Tilastokeskus. Haettu 16.12.2019 osoitteesta: https://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_uso_201500_2015_16163_net.pdf
- Suurpää, L. 2013. *Suvaitsevaisuus*. Teoksessa Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. (toim.) *Suomalainen vieraskirja*. 3.painos. Tampere: Vastapaino, 41–68.
- Tavory, I., & Timmermans, S. 2014. *Abductive analysis: Theorizing qualitative research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Timmermans, S., & Tavory, I. 2012. Theory construction in qualitative research: from grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, 30:3, 167–186.
- Teknolohiateollisuus. 2018. *Teknolohiateollisuuden Koulutus ja osaaminen -linjaus*. 9 ratkaisua Suomelle. Haettu 14.9.2018 osoitteesta: https://teknolohiateollisuus.fi/sites/default/files/file_attachments/teknolohiateollisuus_koulutus_ja_osaaminen_linjaus_2018.pdf
- TEM (Työ- ja elinkeinoministeriö). 2016. *Valtion kotouttamisohjelma vuosille 2016–2019 ja valtioneuvoston periaatepäätös Valtion kotouttamisohjelmasta*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 45/2016. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- TENK (Tutkimuseettinen neuvottelukunta). 2019. *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Haettu 9.12.2019 osoitteesta https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf
- Thapa, K. & Kumar, R. 2015. Social Exclusion and Mental Health: A Preamble. *Psychology and Developing Societies* 27:2, 143–154.

- Timmermans, S., & Tavory, I. 2012. Theory construction in qualitative research: from grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, 30:3, 167–186.
- Triandis, H.C. 2004. The many dimensions of culture. *The academy of management executive* (1993–2005), 18:1, 88–93.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuori, K. 1995. Yliopiston itsehallinto. Teoksessa Uusitalo, P. & Wrede, J. (toim.) *Yliopisto ja valtiovalta*. Helsinki: Gaudeamus, 143–170.
- Turner, J. 1981. Emile Durkheim's Theory of Integration in Differentiated Social Systems. *The Pacific Sociological Review*. 24:4, 379-391.
- Tuval-Mashiach, R. 2017. Raising the curtain: The importance of transparency in qualitative research. *Qualitative Psychology*, 4, 126-138.
- UN (United Nations) General Assembly. 1966. International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. United Nations, Treaty Series. 993:3. Haettu 17.9.2018 osoitteesta: <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr.pdf>
- UN (United Nations). 2015a. Universal Declaration of Human Rights. United Nations. Haettu 2.6.2018 osoitteesta: http://www.un.org/en/udhrbook/pdf/udhr_booklet_en_web.pdf
- UN (United Nations) General Assembly. 2015b. A/RES/70/1. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations, Seventieth session, Agenda items 15 and 116. Haettu 2.6.2018 osoitteesta: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- UNHCR (the UN Refugee Agency). 2010. Convention and Protocol Relating to the Status of Refugees. Haettu 18.10.2018 osoitteesta: <http://www.unhcr.org/3b66c2aa10>.
- UNHCR (the UN Refugee Agency). 2016. Missing out refugee education in crisis. Haettu 25.1.2019 osoitteesta: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/missing-out-refugee-education-in-crisis_unhcr_2016-en.pdf
- UNHCR (the UN Refugee Agency). 2019. Global Trends – Forced Displacement in 2018. Haettu 3.11.2019 osoitteesta: <https://www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf>
- Vaarala, H., & Kyckling, E. 2017. Kansainvälinen opiskelija – kuka olet, minne menet? Kieli, koulutus ja yhteiskunta [verkkolehti]. Haettu 21.1.2019 osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55646/kansainvalinenopiskelijakukaoletminnemenet.pdf;jsessionid=3F49916CF5E0213C872137BF432C6651?sequence=1>.
- Van der Straeten, R. 2009. The autopoiesis of decisions in school organizations: conditions and consequences. Teoksessa Magalhaes, R. & Sanchez, R. (toim.) *Autopoiesis in organization theory and practice*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 289–302.
- Vanttaja, M. 2010. Yliopiston villit vuodet. Suomalaisen yliopistolaitoksen muutoksia ja uudistuksia 1990-luvulta 2000-luvun alkuun. Turku: Painosalama Oy.
- Varjo, J. & Kalalahti, M. 2016. Koulumarkkinoiden valjastajat. Kunta ja kouluvalinnan yhteiskunnallinen hinta. *Yhteiskuntapolitiikka* 81:6, 644–654.
- Varjo, J., Kalalahti, M. & Silvennoinen, H. 2016. Koulutuspolitiikka ja tasa-arvokehityksen suunta: yhteenve-toa ja johtopäätöksiä. Teoksessa Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatussosiologian vuosikirja 1*. Suomen Kasvatustieteellinen seura, Jyväskylän yliopistopaino, 351–366.
- Varjonen, S. 2013. Ulkopuolinen vai osallistuja? Identiteetit, ryhmäsuhteet ja integraatio maahanmuuttajien elämäntarinoissa. Väitöskirja. Helsinki: Sosiaalitieteiden laitos, Helsingin Yliopisto.
- Vasilescu, R., Barna, C., Epure, M., Baicu, C. 2010. Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2:2, 4177-4182.

Vickers, M., McCarthy, F. & Zammit, K. 2017. Peer mentoring and intercultural understanding: Support for refugee-background and immigrant students beginning university study. *International Journal of Intercultural Relations* 60, 198–209.

VNK (Valtioneuvoston kanslia). 2016. Hallituksen kotouttamista koskeva toimintasuunnitelma: maahanmuuttajat kuntiin, koulutukseen ja työhön. Valtioneuvoston viestintäosasto. Haettu 15.12.2019 osoitteesta: <https://vnk.fi/documents/10616/1266558/Kotouttamisen-toimintasuunnitelma-030516.pdf/c600bd8f-7c5c-43b6-aba4-5aade9aafe0d>

Von Wright, G. H. 1976. Humanismi – taisteleva elämänsäsenne. The Georg Henrik von Wright Online Collection, Filosofia.fi (Eurooppalaisen filosofian seura ry). Skannointi & litterointi: Filosofia.fi, Tommi Palosaari. toim. Yrsa Neuman & Lars Hertzberg 2009. Haettu 2.12.2019 osoitteesta <https://filosofia.fi/tallennearkisto/tekstit/4528>

VTV (Valtiontalouden tarkastusvirasto). 2018. Tuloksellisuustarkastuskertomus: Kotoutumiskoulutus. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 15/2018. Haettu 4.10.2019 osoitteesta: <https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/10/15152336/VTV-Tarkastuskertomus-15-2018-Kotoutumiskoulutus.pdf>

Välimaa, J. 2004. Kolmas tehtävä korkeakoulutuksessa: Tavoitteena joustavuus ja yhteistyö. Teoksessa Kanakaala, K., Kaukonen, E., Kutinlahti, P., Lemola T., Nieminen M. & Välimaa J. (toim.) *Yliopistojen kolmas tehtävä?* Edita, Helsinki, 43-68.

Vögtle, E. M. 2014. Higher Education Policy Convergence and the Bologna Process. A Cross-National Study. Palgrave Macmillan.

Walker, S. 2011. Something to Smile About: Promoting and Supporting the Educational and Recreational Needs of Refugee Children. Lontoo: Refugee Council.

Wetherell, M., & Potter, J. 1988. Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires. Teoksessa Antaki, C. (toim.) *Analysing everyday explanation: A casebook of methods*. US: Sage Publications, 168-183.

Wetherell, M. & Potter, J. 1992. Mapping the Language of Racism: Discourse and the Legitimation of Exploitation. New York: Columbia University Press.

Wolfgang, L., Butz, W. P. & Samir, KC. 2014. World Population and Human Capital in the 21st Century. Oxford University Press, Oxford.

Worster, W. T. 2012. The Evolving Definition of the Refugee in Contemporary International Law. *Berkeley Journal of International Law*. 30:1, 94–160.

Yhdenvertaisuuslaki 30.12.2014/1325.

Yijälä, A. & Nyman, M. 2017. Living in Limbo. Qualitative Case Study of Skilled Iraqi Asylum Seekers in Finland. City of Helsinki Urban Facts Research series 2017:1.

Yuval-Davis, N., Anthias, F. and Kofman, E. 2005. Secure borders and safe haven and the gendered politics of belonging: Beyond social cohesion. *Ethnic and Racial Studies*, 28:3, 513–535.

Zeus, B. 2011. Exploring Barriers to Higher Education in Protracted Refugee Situations: The Case of Burmese Refugees in Thailand. *Journal of Refugee Studies*, 24:2, 256–276.

Internetlähteet:

Aalto-yliopisto. Study at Aalto. Admission to Aalto Bachelor's Programme in Science and Technology, Bachelor and Master of Science in Technology (3 yrs + 2 yrs): Eligibility of applicants with a refugee status. Haettu 17.12.2019 osoitteesta: <https://www.aalto.fi/en/study-at-aalto/admission-to-aalto-bachelors-programme-in-science-and-technology-bachelor-and-master>

Aalto-yliopiston avoin yliopisto. Avoimen yliopiston opinnoilla tekniikan alan tutkinto-opiskelijaksi. Haettu 17.12.2019 osoitteesta: <https://www.aalto.fi/fi/aalto-yliopiston-avoin-yliopisto/avoimen-yliopiston-opinnoilla-tekniikan-ajan-tutkinto>

Aalto-yliopiston strategia 2016-2020. Aalto-yliopisto. Haettu 28.11.2019 osoitteesta: https://www.aalto.fi/sites/g/files/flghsv161/files/2018-04/aalto-yliopisto_strategia_suomi.pdf

Jyväskylän yliopisto. INTEGRA. Haettu 17.12.2019 osoitteesta: <https://movi.jyu.fi/fi/kehittamistyo/integra>

KELA (Kansaneläkelaitos). Ulkomailta Suomeen. Sosiaaliturva muissa elämän tilanteissa. Haettu 14.12.2019 osoitteesta: <https://www.kela.fi/ulkomailta-suomeen-muut-elamantilanteet>

KELA (Kansaneläkelaitos). Opiskelijat. Pikaopas opintoetuuksiin. Haettu 14.12.2019 osoitteesta: <https://www.kela.fi/opiskelijat-pikaopas#3>

Kotouttaminen.fi. Kotoutumiskoulutus. Haettu 4.10.2019 osoitteesta: <https://kotouttaminen.fi/kotoutumiskoulutus>

Migri (Maahanmuuttovirasto). Sanasto: Pakolainen. Haettu 21.1.2019 osoitteesta: https://migri.fi/sanasto#P_fi

Migri (Maahanmuuttovirasto). Tilastot: Kansainvälinen suojelu. Haettu 2.5.2018 osoitteesta: <http://tilastot.migri.fi/#applications/23330?start=560&end=560>

Migri (Maahanmuuttovirasto). Opiskelu Suomessa. Haettu 1.8.2019 osoitteesta: <https://migri.fi/opiskelu-suomessa>

STTK & Arene. 3.2.2017. Suomella ei ole varaa osaamistason laskuun [verkojulkaisu]. Haettu 22.5.2018 osoitteesta: <https://www.sttk.fi/2017/02/03/sttk-arene-suomella-varaa-osaamistason-laskuun/>

Tilastokeskus, 24.9.2019. Suomen ennakkoväkiluku elokuun lopussa 5 524 387. Haettu 27.9.2019 osoitteesta: https://www.stat.fi/til/vamuu/2019/08/vamuu_2019_08_2019-09-24_tie_001_fi.html

Tilastokeskus, 30.9.2019. Syntyvyyden lasku heijastuu alueiden tulevaan väestökehitykseen. Haettu 30.9.2019 osoitteesta: http://www.stat.fi/til/vaenn/2019/vaenn_2019_2019-09-30_tie_001_fi.html

Liitteet

Liite 1. Saatekirje haastatteluihin.

EUCRITE: European Center for Refugee Integration

Request for interview: Identification of staff needs in the context of supporting displaced student in Higher Education Institutions.

EUCRITE, „European Centre for Refugee Integration in Higher Education” (EUCRITE), is an Erasmus+ funded program (Sept. 2017 – October 2019) whose main goal is that of providing support and training to administrative and academic staff in their interaction with displaced students.

Partners are Aalto (Finland), INP Grenoble (France), KU Leuven (Belgium), Politecnico di Torino (Italy), TU Darmstadt (Germany, coordinating partner) and TU Graz (Austria).

Social inclusion has been recognized multiple times by the European Commission as being one of the principle objectives of many of its programs and schemes. From education to employment, inclusion represents undoubtedly the key factor guaranteeing a successful integration process. Refugees join many other minority groups who are domestic targets of exclusion: the opportunity of commencing or continuing higher education becomes a crucial step not only towards perfecting skills but also towards entering the European labour market and thus supporting the key values of equality and social justice upon which the Union is founded. Transnational exchanges of administrative good practices, the design and implementation of measures to increase enrolment and ensure retention of displaced students coupled with planned staff training events constitute measures intended to encourage and foster social inclusion. In order to build trusting relationships with students and provide an accessible and safe environment, staff members need to be adequately trained through peer exchange of practices and constant discussion about areas that need improvement which, in turn, can be exported in other local contexts.

The associated partners will help accomplish the consortium’s goal of enabling refugees a better and faster access to higher education institutions (HEIs) by sharing their expertise. By promoting intercultural competence among its staff, HEIs effectively invest in social engagement encouraging, in turn, students’ civic skills.

One of the consortium’s main objectives is that of providing a series of measures and training materials that can be extended by HEIs in interacting with other underprivileged groups, such pioneer students, or first-generation enrolees: although these students themselves are not refugees, many come from families with migration histories and may also benefit from support and some of the resources mobilized for displaced students.

For the purpose of developing, implementing and sharing training materials that can be effective and beneficial to all stakeholders, it is crucial to learn from all those involved in supporting displaced students (from language teaching staff to admission officers, academic personnel to enrolled native students) what their experiences, needs and desires are.

Sample Consent Form

PROJECT “EUCRITE”

Identification of staff needs in the context of supporting displaced student in HEI.

I agree to participate in this project, whose conditions are as follows:

- The project is aimed at identifying the needs of administrative and academic staff. For this purpose, semi-structured interviews will be conducted with key informants.
- Interviews will last for about one hour and questions will deal with experiences and with the assessment of available services.
- The interview I give and the information it contains will be used solely for the purposes defined by the project.
- At anytime, I can refuse to answer certain questions, discuss certain topics or even put an end to the interview without prejudice to myself.
- To facilitate the interviewer’s job, the interview will be recorded.
- All interview data will be handled so as to protect their confidentiality.
- For any information about the project, I can contact (contact information here)

Respondent’s signature: _____

Date: _____

Interviewer’s signature: _____

Date: _____

Liite 2. Haastattelurunko.

Aalto-yliopiston ja SIMHE-palveluiden henkilökunta:

- Mikä on tehtävänimikkeesi? Mitä kuuluu työtehtäviisi?
- Millaisissa tilanteissa olet työskennellyt pakolaistaustaisten opiskelijoiden kanssa?
- Millaista palvelua tai neuvontaa annat pakolaistaustaiselle opiskelijalle/hakijalle?
Onko neuvontatilanteissa eroa muihin opiskelijoihin/hakijoihin verrattuna?
- Mistä tiedät opiskelijan/hakijan pakolaistaustasta?
- Mitä pakolaistaustaisten opiskelijoiden/hakijoiden neuvonnassa tulee huomioida?
- Mitkä asiat koet haastavimmiksi auttaessasi pakolaistaustaisia opiskelijoita/hakijoita?
- Miten sinua on valmistettu tarjoamaan neuvoa/palvelua pakolaistaustaisille opiskelijoille/hakijoille? Onko käytössäsi jotain erityisiä työkaluja tai materiaaleja?
- Mikä auttaisi sinua tekemään työsi mahdollisimman hyvin pakolaistaustaisten opiskelijoiden/hakijoiden kanssa?
- Olisiko pakolaistaustaisten opiskelijoiden/hakijoiden parempi tunnistaminen mielestäsi hyödyllistä? Miksi?
- Miten yliopiston palveluja tai toimenpiteitä tulisi mielestäsi kehittää, jotta ne tukisivat paremmin pakolaistaustaisia opiskelijoita/hakijoita?

Aalto-yliopiston pakolaistaustaiset opiskelijat:

- Which is your country of origin? When have you arrived in Finland?
- When have you started your studies at Aalto University?
- How did you get to know about Aalto?
- How did you get in? Can you tell about that process? Did you have any challenges when applying? Who helped you with the application process?
- Whom did you first get in touch with when starting your studies at Aalto?
- How did it feel like to start your studies at Aalto?
- How do you think university received you as a new student? What do you think about the way university welcomes refugees? Does it differ somehow from welcoming others students? How would you improve it?
- What kind of targets have you set for your studies?
- How have you been helped with your career and study plans?

- How do you see your student life?
- What kind of support have you got regarding to your studies? Has it been sufficient? What kind of a support would have been beneficial to you?
- How do you describe your contacts / relationships with your classmates? What about teachers?
- Have you participated in student events or activities? How are your experiences of them?
- How would you describe Aalto as a learning environment?
- Do you feel you belong or are integrated to the university community? What do you find are the major challenges of integrating into the university community?